

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
MAXIME PEDNEAULT

LA TRANSITION À LA VIE ADULTE DES JEUNES PRIS EN CHARGE PAR LA
PROTECTION DE LA JEUNESSE : EXPLORATION DE L'IDENTITÉ PAR LE
DISCOURS NARRATIF

MAI 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Ce mémoire porte sur l'exploration de l'identité, plus précisément sur le discours narratif, des jeunes placés en milieux substituts jusqu'à majorité par la Protection de la jeunesse (PJ) et qui s'apprêtent à transiter vers la vie adulte. Une synthèse de la littérature sur les difficultés d'adaptation et la problématique de la transition à la vie adulte de ces jeunes sont d'abord présentées, pour ensuite s'attarder spécifiquement aux enjeux sur le plan identitaire. En fait, au moment de la transition à la vie adulte, les jeunes en PJ sont confrontés à un basculement abrupt et définitif vers la vie adulte, et ce, dès l'atteinte de leur majorité. Ils doivent donc assumer pleinement leur rôle et leurs responsabilités d'adulte de façon précoce, dans des conditions plus adverses et avec moins de soutien que leurs pairs. Étant une tâche centrale lors de la transition à la vie adulte, les enjeux du développement identitaire constituent certainement un élément clé de l'ajustement plus ardu des jeunes PJ. En effet, plusieurs difficultés d'adaptation à l'âge adulte sont associées à la qualité du développement identitaire. Dans le cadre du projet *Visualiser sa vie*, dirigé par Julie Marcotte, Ph. D., dix-huit jeunes entre 16 et 17 ans placés en milieux substituts par la PJ ont répondu aux questions *D'où viens-je ?*, *Qui suis-je ?* et *Qu'est-ce que je veux devenir ?* à l'aide de la méthode *Photovoice*, qui consiste à utiliser l'art (la photographie) pour favoriser l'expression de soi. À partir de ces données qualitatives, ce mémoire explore les éléments saillants dans le discours narratif de ces jeunes lorsqu'ils parlent de leur identité. Les résultats permettent d'analyser quatre différents types de discours qui se distinguent selon les sexes. Les

participants de sexe féminin accordent une importance particulière à leurs relations interpersonnelles du passé, alors que ceux de sexe masculin évoquent leurs actions et leur projet professionnel dans un cadre temporel présent et futur proche. Il est également constaté que l'expérience de relations sociales positives, l'appartenance à un groupe et le sentiment de contrôle sur sa vie sont des facteurs de protection importants pour le développement d'une identité positive. Enfin, ce document conclut notamment sur l'importance d'adopter une approche holistique, qui inclut à la fois les compétences fonctionnelles, sociales et émotionnelles et le développement identitaire, dans l'intervention auprès des jeunes en transition à la vie adulte dans un contexte de PJ.

Table des matières

Remerciements	vi
1. Introduction	1
1.1 La transition à la vie adulte pour les jeunes vulnérables	2
1.2 La transition à la vie adulte des jeunes en protection de la jeunesse (PJ)	3
2. Contexte théorique	10
2.1 La transition à la vie adulte et l'identité des jeunes vulnérables	11
2.2 L'identité	14
2.3 L'approche des statuts identitaires	16
2.4 L'identité narrative	17
2.5 Les contenus identitaires	19
2.6 Les perspectives temporelles	21
2.7 Contenu identitaire, identité narrative, perspectives temporelles et jeunes vulnérables	23
2.8 Objectifs de recherche	26
3. Méthode	28
3.1 Le projet Visualiser sa vie	29
3.2 Collecte de données : Le programme Photovoice	30
3.3 Échantillon retenu	31
3.4 Analyse	31
5. Résultats	34
5.1 Résultats préliminaires	35
5.2 Analyse de la classe 1 : Les expériences de consommation de substances et l'orientation future	39
5.3 Analyse de la classe 3 : Des expériences interpersonnelles du passé	41
5.4 Analyse de la classe 4 : Moment présent, origines et nouveau départ	44
5.5 Analyse de la classe 2 : Art et sens	46
6. Discussion	50
6.1 Les relations interpersonnelles et l'orientation vers le passé chez les filles	52

6.2 Les défis, les actions et le projet professionnel pour les garçons.....	55
6.3 Les perspectives temporelles.....	57
6.4 Implications cliniques.....	59
6.5 Les limites de l'étude.....	62
7. Conclusion.....	64
Références.....	68

Remerciements

Au terme de cette démarche de recherche, il m'importe de remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de mon mémoire.

Tout d'abord, j'adresse mes premiers remerciements à ma directrice de recherche, Mme Julie Marcotte, Ph. D., de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Non seulement ce mémoire s'insère dans un plus grand projet de recherche qu'elle dirige, mais Mme Marcotte m'a aussi donné l'opportunité de travailler au sein de projets hautement stimulants sur le plan scientifique pour un étudiant, et ce, directement en lien avec mon sujet de mémoire. Les contextes d'apprentissages ont été effectivement nombreux, en passant notamment par la coordination d'un laboratoire de recherche sur les jeunes en difficulté et la transition à la vie adulte, l'implication au sein d'un projet de recherche sur l'identité narrative en partenariat avec divers organismes du Québec ainsi que la collaboration avec différents chercheurs provenant d'institutions distinctes (CIUSSS de la Capitale-Nationale, Université Laval, Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec en Outaouais). Ses conseils, son soutien, son originalité et sa confiance m'ont permis de développer mes compétences de recherche et de mener à terme ce mémoire dans des conditions qui étaient bien au-delà de mes attentes. J'en suis extrêmement reconnaissant.

J'adresse mes remerciements aussi à Mme Aude Villatte, Ph.D, de l'Université de Québec en Outaouais. Mme Villatte m'a offert une formation individualisée sur le type

d'analyse choisi dans ce mémoire, ce qui a m'a permis une approche novatrice dans l'interprétation des données.

Je remercie Mme Danielle Leclerc, Ph. D., qui m'a enseigné dans le cadre du séminaire de recherche en psychoéducation, et M. Jean-Yves Bégin qui m'a enseigné dans le cadre de mes cours de méthodes de recherche en psychoéducation.

J'offre également un merci tout spécial à Mme Marie-Christine Fortin, professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a été d'un support très significatif pour moi dans la réalisation de ce mémoire et dans le travail conjoint au sein d'un autre projet de recherche dirigé par Mme Marcotte. Ses encouragements et sa présence ont été d'une aide précieuse.

Enfin, je tiens à souligner et à honorer l'implication de tous les participants au sein du projet *Visualiser sa vie*, qui ont accepté de nous partager leur histoire de vie et qui ont contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine.

1. Introduction

1.1 La transition à la vie adulte pour les jeunes vulnérables

La transition à la vie adulte est une phase critique du développement au cours de laquelle les jeunes font l'expérience de multiples changements et développent des compétences physiques, psychologiques, financières et sociales leur permettant d'assumer, de façon autonome, les responsabilités adultes (Harwick, Lindstrom et Unruh, 2017; Xie, Sen et Foster, 2014). Une transition « harmonieuse » constitue souvent une rampe de lancement pour une vie adulte satisfaisante et heureuse (Robert, Jetté, Pauzé et Séguin, 2012; Xie et coll., 2014).

Si la transition à la vie adulte représente déjà une période de défis pour la population générale, elle semble l'être d'autant plus pour les personnes dites vulnérables (Osgood, Foster et Courtney, 2010; Xie et coll., 2014). Un jeune peut être considéré vulnérable en raison de diverses difficultés émotionnelles, comportementales, occupationnelles et communautaires (Osgood, Foster, Flanagan et Ruth, 2005), qui le placent en position désavantageuse par rapport à la majorité des jeunes de son âge. Parmi ces difficultés, les troubles de santé mentale et physique, les difficultés scolaires, un faible statut socio-économique, la parentalité précoce, un manque de soutien social, des activités criminelles et la consommation de substances illicites constituent des enjeux fréquemment soulevés chez les jeunes dits vulnérables (Courtney et Dworsky, 2006; Osgood et coll., 2010; Robert et coll., 2012; Xie et coll., 2014).

Ces difficultés entravent leur fonctionnement psychosocial, l'autonomie et la prise en charge du rôle d'adulte, contribuant ainsi au maintien des difficultés d'adaptation lors

de la transition à la vie adulte (Courtney, Hook et Lee, 2012; Harwick et coll., 2017; Osgood et coll., 2010; Xie et coll., 2014). De plus, ces personnes vulnérables ont souvent fréquenté un ou plusieurs services d'aide pendant leur jeunesse et maintiennent leurs besoins de services à l'âge adulte, mobilisant ainsi des ressources (notamment financières) importantes de la société afin de leur venir en aide (Courtney et Dworsky, 2006; Xie et coll., 2014; Zlotnick, Tam et Soman, 2012). La prochaine section traite, de façon plus spécifique, de la problématique de la transition à la vie adulte des jeunes en Protection de la jeunesse (PJ).

1.2 La transition à la vie adulte des jeunes en protection de la jeunesse (PJ)

Au Québec chaque année, les services de PJ interviennent auprès de plus de 30 000 jeunes (ACJQ, 2015; INESSS, 2016). Parmi ceux-ci, plus du tiers d'entre eux sont placés dans un milieu de vie substitut, placement qui peut durer jusqu'à l'atteinte de la majorité (ACJQ, 2015; INESSS, 2016). La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) est une loi qui protège tous les enfants et les adolescents de moins de 18 ans ayant été signalés au directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) et qui vivent une situation mettant leur sécurité ou leur développement en danger. La Loi stipule que la responsabilité revient d'abord aux parents de protéger leur enfant et d'assurer son bien-être, sa sécurité, son éducation et son développement. Cependant, dans certains cas, les parents n'agissent pas dans l'intérêt de l'enfant. La LPJ a été mise en place pour corriger ce type de situation. La prise en charge en PJ s'opère dans un contexte législatif

d'exception où le placement en milieu substitut s'avère être la mesure ultime (Publications Québec, 2018).

Les jeunes pris en charge et placés en vertu de la LPJ présentent donc une multitude de facteurs de risque, souvent dès leur jeune âge, tels que l'expérience de maltraitance, le développement de troubles de comportements, la délinquance, les difficultés liées à l'attachement et les problèmes de santé mentale (ACJQ, 2015; Bae, Solomon, Gelles et White, 2010; Courtney et coll., 2012; INESSS, 2016; Osgood et coll., 2010; Smyte, Zeanah, Gleason, Drury et Foy, 2012; Zlotnick et coll., 2012). À titre d'exemple, au Québec, plus de la moitié de ces jeunes (environ 60%) sont victimes de négligence et sont âgés de moins de 12 ans lorsqu'ils sont pris en charge par la PJ (ACJQ, 2015; INESSS, 2016), témoignant ainsi de la précocité de leur vulnérabilité. Leurs parents vivent ou présentent souvent des problèmes de santé mentale, des conduites criminelles, des troubles liés à la consommation de substances, des conflits familiaux et de l'isolement social (ACJQ 2015; Bruskas, 2008; Courtney et Dworsky, 2006; INESSS, 2016; Murray, Farrington et Sekol, 2012; Tourigny, Poirier, Dion et Boisvert, 2010).

De plus, les enfants et les adolescents faisant l'objet d'un placement dans un milieu substitut, plutôt qu'une mesure leur permettant le maintien dans leur famille d'origine, seraient davantage vulnérables (Osgood et coll., 2010; Pecora, Jensen, Romanelli, Jackson et Ortiz, 2009; Robert et coll., 2012; Xie et coll., 2014; Zlotnick et coll., 2012). En fait, non seulement l'utilisation d'un placement nécessite des motifs

graves de compromission de la sécurité ou du développement (Publications Québec, 2018; Tourigny et coll., 2010), mais l'expérience même du placement peut contribuer à augmenter l'état de vulnérabilité des jeunes (Geenen et coll., 2015; Harden, 2004; Thompson, 2016). En effet, les traumatismes liés à la séparation parent-enfant (Schneider et Phares, 2005) ainsi que l'instabilité et le nombre élevé de placements en milieux de vie substitut (Geenen et coll., 2015; Havlicek, 2011) viendraient dans plusieurs cas accentuer les difficultés initiales des jeunes. Smyte et ses collaborateurs (2012) soulèvent également l'impact de la pluralité des intervenants dans le milieu de vie substitut de l'enfant et de l'inconstance des contacts avec eux sur l'attachement.

Lorsque ces jeunes atteignent la majorité, les services de la PJ prennent fin et ils doivent souvent rapidement quitter leur milieu de vie substitut (p. ex. famille d'accueil¹, centre de réadaptation ou foyer de groupe²) provoquant ainsi un basculement abrupt et définitif vers la vie adulte (Courtney et coll., 2012; Geenen et Powers, 2007; Harwick et coll., 2017; Robert et coll., 2012). Cette transition rapide soulève deux paradoxes importants. D'une part, les jeunes PJ doivent être autonomes plus rapidement et précocement que ceux ayant une trajectoire de vie normative, tout en vivant des difficultés personnelles liées à leur histoire, leur trajectoire de placements et l'absence de soutien familial (Courtney et Dworsky, 2006; Daining et DePanfilis, 2007; Osgood et coll., 2010; Robert et coll., 2012; Xie et coll., 2014). D'autre part, cette transition

¹ L'aide gouvernementale (financière et sociale) pour l'enfant auprès de cette famille cesse à l'atteinte de la majorité, mais la famille d'accueil peut tout de même choisir de maintenir l'hébergement de la personne si cette dernière y consent.

² La Loi de la protection de la jeunesse prévoit certaines exceptions permettant de prolonger l'hébergement de l'usager lorsque des motifs sérieux le justifient (Publications Québec, 2018).

précoce s'inscrit en porte-à-faux avec l'allongement de la période transitionnelle entre l'adolescence et l'âge adulte qui se traduit notamment par un soutien prolongé des parents qui favorise une période d'exploration identitaire et l'acquisition d'une indépendance graduelle (Arnett, 2000, 2007). Ces réalités viennent vulnérabiliser davantage les jeunes en PJ qui quittent les services et contribuent à creuser l'écart entre eux et les jeunes de la population générale.

À ce chapitre, les études montrent qu'au début de l'âge adulte, une grande proportion des jeunes en PJ ont un faible niveau de scolarité, un faible revenu et vivent des périodes d'itinérance. Plusieurs d'entre eux n'ont pas d'occupation, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'emploi et ne poursuivent pas leurs études (Courtney et Dworsky, 2006; Daining et DePanfilis, 2007; Jones, 2010; Osgood et coll., 2010; Robert et coll., 2012; White, Gallegos, O'Brien, Weisberg et Pecora, 2011). Bien que ces jeunes adultes soient surreprésentés dans l'utilisation des programmes d'aide gouvernementale (Courtney et Dworsky, 2006; Zlotnick et coll., 2012), ils expriment avoir besoin de plus de ressources (financières et instrumentales) et de soutien pour s'engager dans leur rôle social et pour bénéficier d'une autonomie résidentielle (Mitchell, Jones et Renema, 2015). En outre, au plan individuel, les jeunes qui transitent des services PJ présentent plus de conduites à risque et de problèmes de santé mentale. Plus précisément, ils présentent plus de comportements violents et de démêlés avec la justice que leurs pairs (Courtney et Dworsky, 2006; Daining et DePanfilis, 2007; Mitchell et coll., 2015; Osgood et coll., 2010) et sont plus susceptibles de souffrir de dépression, de dysthymie, de trouble du stress post-traumatique (TSPT), de phobie sociale et de

troubles liés aux substances (Courtney et Dworsky, 2006; Geenen et Powers, 2007; Osgood et coll., 2010; Robert et coll., 2012; White et coll., 2011; Zlotnick et coll., 2012). En plus de l'ensemble de ces problématiques, ces jeunes vivent davantage de situations de parentalité précoce, comparativement à la population générale (Courtney et Dworsky, 2006; Daining et DePanfilis, 2007; Osgood et coll., 2010), soulevant ainsi des inquiétudes quant à la transmission intergénérationnelle des difficultés d'adaptation (Foster, Beadnell et Pecora, 2015).

Dans une perspective qualitative, quelques études récentes se sont déjà intéressées aux perceptions des jeunes placés en milieux substituts face au phénomène de la transition à la vie adulte. Ceux-ci expriment des préoccupations importantes à l'égard de la prise en charge du rôle d'adulte. En effet, la plupart sont inquiets à l'idée de gérer leur indépendance et ont peur de ne pas avoir suffisamment de ressources financières (Mitchell et coll., 2015). D'autres études soulignent également qu'ils ont le sentiment que personne ne se préoccupe réellement d'eux et que les relations sociales significatives sont au centre des préoccupations de ces jeunes, mettant en lumière un besoin d'appartenance et de contribution à la communauté (Noble-Carr, Barker, McArthur et Woodman, 2014; Schofield, Larsson et Ward, 2017; Thompson, 2016). En fait, plusieurs jeunes faisant l'objet de placement ne se sentent pas *chez-eux* dans leur milieu substitut et cherchent à « retrouver une vie normale » (Thompson, 2016). De plus, Harwick et ses collaborateurs (2017), dans leur étude de cas auprès de jeunes adultes vivant avec un handicap et ayant été placés en milieu substitut, mettent en lumière une

recherche de stabilité et d'épanouissement personnel, tant sur les plans professionnel, résidentiel que relationnel, conséquemment à l'instabilité vécue dans leur vie.

Considérant les problèmes et les enjeux de la transition à la vie adulte des jeunes en PJ, plusieurs programmes de soutien à la transition ont vu le jour au cours des deux dernières décennies. Dans une revue récente des programmes de soutien à la transition pour les jeunes en PJ, Woodgate, Morakinyo et Martin (2017) ont analysé 48 programmes qui visaient essentiellement à assister les jeunes dans l'atteinte d'objectifs fonctionnels spécifiques tels que l'employabilité, l'éducation et l'indépendance résidentielle. De façon générale, les auteurs concluent que les programmes devraient développer des interventions plus holistiques qui visent à la fois les aspects fonctionnels de la transition à la vie adulte et le bien-être subjectif des jeunes. Cette étude s'avère en congruence avec plusieurs autres qui soulignent l'importance de considérer d'autres aspects, tels que les compétences émotionnelles et sociales (Barn, 2010; Stein 2006; 2008), la santé, ainsi que le bien-être psychologique (Dixon, 2008; Matthews et Skyes, 2012). Un des aspects les plus négligés des programmes de soutien à la transition constitue l'aspect du développement identitaire (Munro, Lushey, Ward et NCAS, 2011). Pourtant, il s'agit d'une portion cruciale de la transition à la vie adulte et cet aspect risque d'être particulièrement problématique pour des jeunes dont les expériences souvent multiples de placement ont fragilisé les liens d'attachement et, par conséquent, l'identification à des figures significatives au sein de leur développement (Cushing, Samuels et Kerman, 2014). En ce sens, Moss (2009) et d'autres (Ferguson, 2018; Munro

et coll., 2011) suggèrent que le développement d'une identité cohérente constitue l'un des éléments les plus importants afin d'améliorer l'adaptation des jeunes issus de la PJ.

Dans les prochaines sections, le contexte théorique est étayé en présentant d'abord une synthèse des connaissances actuelles sur l'identité des jeunes vulnérables lors de la transition à la vie adulte, pour ensuite détailler les conceptualisations de l'identité sur lesquelles s'appuie ce mémoire.

2. Contexte théorique

2.1 La transition à la vie adulte et l'identité des jeunes vulnérables

L'identité lors de la transition à la vie adulte est déjà largement étudiée par la communauté scientifique, et ce, depuis plusieurs décennies (voir Schwartz, Zamboanga, Luyckx, Meca et Ritchie, 2013, 2016 pour une revue de la littérature). Le modèle d'Erikson (1950, 1963) du développement psychosocial de l'être humain identifiait déjà cette période de vie (fin de l'adolescence et début de l'âge adulte) comme étant charnière sur le plan identitaire. En effet, le cinquième stade développemental de ce modèle, qui se nomme *Identité et confusion des rôles*, renvoie spécifiquement au développement identitaire lors de l'adolescence et l'émergence à la vie adulte. Erikson posait l'hypothèse que pour *réussir* ce stade, l'individu doit définir une conception de soi qui intègre de façon cohérente les repères identitaires du passé et les nouvelles opportunités de vie face auxquelles l'adolescent ou le jeune adulte est confronté (Erikson, 1950, 1963).

En ce sens, parmi les facteurs qui contribuent à creuser l'écart entre les jeunes en PJ et ceux de la population générale, les enjeux liés au développement identitaire des jeunes qui ont grandi en milieu substitut constituent certainement un élément clé de leur ajustement plus ardu (Lee et Berrick, 2012; Schwartz et coll., 2015). Effectivement, la capacité à développer une identité claire et cohérente est influencée par les problèmes internalisés et externalisés, tels que des symptômes de dépression et d'anxiété, des comportements de violence et de délinquance, ainsi que certaines conduites à risques (comportements sexuels à risque, conduite avec facultés affaiblies et consommation de

substances illicites) (Schwartz et coll., 2015). Plus précisément, une personne ayant une identité plutôt diffuse ou incohérente est plus susceptible de vivre des effets délétères au plan psychologique et social (Bosch, Segrin et Curran, 2012 ; Schwartz et coll., 2015), qui résultent notamment en une difficulté à donner sens à sa vie, à un sentiment d'impuissance, à des difficultés ou une incapacité à développer des relations intimes positives (Erickson, 1950, 1968 ; McAdams, 1996) et à la consommation de substances psychoactives (Rose et Bond, 2008). À l'inverse, une identité cohérente et positive est associée à un niveau de bien-être plus élevé, à un plus faible niveau de risque sur le plan de la santé mentale et physique (Schwartz et coll., 2015; Schwartz et coll., 2013), ainsi qu'à la capacité à établir des relations sociales et à donner un sens positif à sa vie (Waters et Fivush, 2015).

De plus, l'identité étant étroitement liée à la perception de son passé, son présent et son futur (Shirai, Nakamura et Katsuma, 2016; Sumner, Burrow et Hill, 2015), la littérature soulève des associations entre la qualité du développement identitaire et les cadres temporels investis (centralisation sur son passé ou sur son présent ou anticipation de son avenir). En fait, les personnes qui ont une identité diffuse auraient tendance à avoir une vision négative du passé et à moins s'orienter vers le futur, tandis que celles ayant une identité cohérente tendent à avoir un présent investi d'une vision positive et heureuse, ainsi qu'à être moins fatalistes face à leur avenir (Taber et Blankemeyer, 2015). Ce regard sur soi et sa vie à travers le temps serait un puissant facteur d'influence sur le comportement humain, qui s'explique notamment par la capacité de s'engager et

de faire des choix dans le présent en cohérence avec ce dont la personne aspire pour son avenir (Taber et Blankemeyer, 2015; Zimbardo et Boyd, 1999).

Chez les jeunes en PJ, l'identité serait négativement influencée par l'instabilité des milieux de vie au travers des placements (Berzin, Singer et Hokanson, 2014) et la stigmatisation associée aux difficultés vécues (Ferguson, 2018; Moses, 2010). Cette vulnérabilité les prédispose à la rumination de leur passé et à une difficulté à se projeter vers l'avenir (Holman et Silver, 1998; Lipiansky, 1992; Marcotte, Villatte, Vrakas et Laliberté, 2018), altérant ainsi l'élaboration de projets de vie lors de la transition à la vie adulte.

Dans une perspective qualitative, Berzin et ses collaborateurs (2014) ont soulevé que la construction d'une conception de soi adulte, pour les jeunes placés en milieux substituts, pouvait être influencée par leur expérience unique avec les services de PJ. Par exemple, ces jeunes tendent à associer leur émergence à la vie adulte à leur émancipation des services, croyant que celle-ci leur permet d'assumer pleinement leur indépendance. Moss (2009), de son côté, a interrogé des jeunes Autochtones en Australie placés en milieux substituts sur certains aspects de leur identité, soit les liens familiaux, l'estime de soi et leur culture. En contraste avec des jeunes qui n'étaient pas placés en milieu substitut, ces jeunes montraient peu d'appartenance à leur famille biologique et d'accueil et, par le fait même, accordaient moins d'importance à leur culture d'origine dans la définition d'eux-mêmes, témoignant ainsi de l'influence du placement sur le développement identitaire.

La littérature met donc en lumière le contexte particulier de la PJ et du placement en milieu substitut dans lequel ces jeunes doivent développer leur identité. Toutefois, les connaissances actuelles ne permettent pas d'identifier, à partir des perceptions des jeunes placés en milieux substituts, les éléments significatifs par lesquels ils construisent leur identité. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons précisément à explorer ces éléments saillants dans leur définition de soi. Les prochaines sections abordent les aspects théoriques de l'identité.

2.2 L'identité

Erikson (1950, 1963), dans sa théorie du développement psychosocial, soutient qu'à l'adolescence et au début de l'âge adulte, l'individu est confronté à une multitude de nouvelles opportunités pour explorer son identité. Conséquemment, à ce stade de vie, soit l'*Identité ou confusion des rôles*, l'adolescent ou le jeune adulte explore ses références identitaires du passé et les nouvelles opportunités qu'offre son environnement, dans l'objectif de redéfinir son rôle social (Erikson, 1950, 1963). Par l'entremise de ce processus, la personne cherche à construire une conception de soi cohérente et stable dans le temps, qui intègre les expériences du passé de manière à donner sens au présent et au futur (Erikson, 1968). Erikson conçoit l'état ou la qualité du développement identitaire par le niveau de cohérence : il parle alors de synthèse identitaire ou de confusion des rôles. La cohérence ou la synthèse identitaire se définit par l'atteinte d'une certaine continuité de soi à travers le temps, donnant l'impression

d'être sensiblement la même personne, peu importe les épreuves de vie passées, actuelles ou anticipées. À l'inverse, la confusion des rôles renvoie à une identité diffuse, qui se caractérise par une *fragmentation* de soi (Schwartz et coll., 2013, 2016) et qui se traduit par une discontinuité de sens à travers les événements de vie, rendant difficile la construction d'une identité cohérente.

Erikson (1946, 1950) fut l'un des premiers auteurs à mettre en évidence que le développement de l'identité constitue un enjeu central de l'adolescence et de la période jeune adulte (Pasupathi et Weeks, 2011). La construction d'une identité positive, qui est liée au sentiment d'appartenance et à la capacité de trouver un sens à son histoire et de se projeter dans l'avenir, constituerait un puissant facteur d'adaptation au cours de la transition vers l'âge adulte (Stein, 2008). Il n'est donc pas étonnant de constater le foisonnement de littérature scientifique portant sur le développement identitaire lors de cette période transitionnelle (Arnett, 2000; Azmitia, Syed et Radmacher, 2013; Berzin et coll., 2014; Luyckx, Lens, Smits et Goossens, 2010; Schwartz et coll., 2011, 2013, 2016). Au sein de ces études, deux grandes approches se distinguent dans la conceptualisation de l'identité, soit la tradition des statuts identitaires ainsi que l'approche narrative (McLean, Syed, Yoder et Greenhoot, 2016b). Les prochaines sections traitent respectivement de chacune de ces approches. L'approche narrative étant la conception identitaire utilisée dans ce mémoire, elle est davantage étayée en relation avec les concepts de contenu identitaire et de perspectives temporelles.

2.3 L'approche des statuts identitaires

Marcia (1966), dans une première opérationnalisation des travaux d'Erikson sur l'identité, a montré que l'identité personnelle se centre sur la façon dont un individu définit ses valeurs et ses buts à travers une négociation des rôles et des attentes culturelles. Deux processus centraux sont à l'œuvre dans cette définition de soi : l'exploration et l'engagement. L'exploration renvoie à la participation active de l'individu à des nouvelles expériences et à la cueillette d'informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions importantes et de faire des choix de vie. L'engagement représente l'adhésion de l'individu à un ensemble de valeurs ou de croyances qui le guident dans les différentes facettes de sa vie. La combinaison de ces processus à des degrés plus ou moins élevés permet d'identifier quatre statuts identitaires : diffus (faibles exploration et engagement), forclos (faible exploration, engagement élevé), moratoire (exploration actuelle élevée et faible engagement) et achevé (engagement élevé après une exploration active). Luyckx et ses collègues (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers et Vansteenkiste, 2005; Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers, 2006; voir aussi Schwartz et Pantin, 2006) proposent un modèle du statut identitaire basé sur cinq processus plutôt que sur deux dans le modèle initial de Marcia. Ainsi, les auteurs distinguent « l'exploration de surface » (correspondant au concept de Marcia), « l'exploration en profondeur » définie comme l'analyse des engagements déjà pris et « l'exploration ruminative » (questionnement incessant sans parvenir à faire un choix). L'engagement comprend, d'une part, l'engagement tel que

défini par Marcia et, d'autre part, « l'identification à un engagement » renvoyant une forte allégeance aux engagements déjà effectués.

2.4 L'identité narrative

Contrairement à l'approche des statuts, l'approche narrative propose un recul réflexif qui permet de rendre compte de soi, des actions et des pensées, mettant du sens de façon rétroactive sur une suite d'évènements contingents, et permettant ainsi de maintenir un sentiment de continuité d'existence (Ricoeur, 1991). Ainsi, l'identité narrative met l'accent sur l'histoire que l'individu se raconte à propos de lui-même et qui intègre à la fois les différentes étapes de sa vie et les changements qui se sont opérés, tout en préservant un sentiment de continuité et en se projetant dans le futur (McAdams, 2011; McAdams et McLean, 2013; Singer, Blagov, Berry et Oost, 2013). Le concept de *narration* souligne les processus par lesquels un individu en vient à donner du sens à sa vie à travers la construction de son histoire de vie (Bruner, 1991; Bruner et Bruner, 2009; McAdams, 1996, 2001, 2011; Roy et McAdams, 2006). Ce récit narratif permet d'orienter l'action, les pensées et les sentiments (Cohler et Hammack, 2006). Sfard et Prusak (2004) distinguent les identités actuelles (*actual identities*), racontées au présent, de celles qui sont envisagées par l'individu (*designated identities*), qui expriment ses rêves, ses espoirs et ses souhaits aussi bien que les contraintes, soit les limites et les obligations qu'il entrevoit. Ces dernières sont racontées au futur et motivent ou inhibent

l'action. Ces identités désignées ne sont pas des projections ou des choix individuels, elles reflètent les interactions de l'individu avec autrui et des contextes multiples.

La tradition des statuts identitaires et l'approche narrative sont deux conceptualisations qui s'intéressent, de façon différente, à la manière dont les individus découvrent et construisent leur identité. Autrement dit, il s'agit de *processus* par lesquels les différents aspects de l'identité s'articulent pour former une cohérence, soit par le biais de l'exploration et de l'engagement ou encore par la narration de son histoire de vie (Galliher, McLean et Syed, 2017 ; McLean, Syed et Shucard, 2016a). Une compréhension holistique nécessite cependant à la fois la considération de *comment* l'identité se développe (processus identitaire) et de *quoi* elle est formée (contenu identitaire), accordant ainsi de l'importance à la composition même de l'identité (Galliher et coll., 2017; McLean et coll., 2016a, 2016b).

Bien que les recherches orientées vers les statuts permettent de documenter les processus actifs en fonction de certains domaines et contenus de l'identité (religion, vocation, relations), il demeure qu'elles informent peu sur la façon dont les individus associent ces différents domaines entre eux et comment l'un affecte l'autre dans la définition globale de soi. Aussi, ces domaines sont souvent prédéfinis dans le cadre de questionnaires, ce qui laisse peu de possibilités de documenter d'autres contenus que les individus estiment être pertinents dans leur définition de soi (Crocetti et Meeus, 2015; McLean et coll., 2016b). À l'inverse, l'approche narrative offre l'accès à des contenus identitaires inédits et non prédéfinis par les chercheurs, en plus de générer des bienfaits

pour les participants lorsqu'ils s'adonnent à la narration de leur histoire (Bauer, McAdams et Pals, 2008; McAdams, 2008). De plus, elle prend en compte la perspective temporelle qui exerce une influence dynamique lors du processus de décision et de mise en action d'un individu (Zimbardo et Boyd, 2008). D'ailleurs, les résultats d'études récentes montrent clairement que l'identité et la perspective temporelle sont des processus développementaux interdépendants qui se renforcent mutuellement à travers le temps (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, et Baumgartner, 2013; Luyckx et coll., 2010). Compte tenu de ses limites et de la méthodologie de la présente étude, ce mémoire s'appuie sur les approches de l'identité narrative plutôt que sur la tradition des statuts identitaires. Les prochaines sections traitent donc du contenu identitaire et des perspectives temporelles.

2.5 Les contenus identitaires

Le *contenu* identitaire renvoie à l'ensemble des éléments et des contextes à travers lesquels les personnes s'identifient (ou se contre-identifient), comme des événements en lien avec la famille, les amis, la profession ou encore des croyances religieuses qui définissent en partie la personne (McLean et coll., 2016a). Ce sont les sujets, les préoccupations ou les problèmes qui viennent à l'esprit des gens lorsqu'ils tentent de se définir. Galliher et ses collaborateurs (2017) mettent de l'avant une conceptualisation écosystémique du contenu identitaire, permettant de concevoir l'identité comme une constellation qui inclut à la fois les composantes distales et

proximales de la vie de l'individu. Selon cette conceptualisation, l'identité consiste en l'intégration cohérente et l'interaction complexe entre quatre niveaux de composantes : la *culture* (les facteurs sociétaux et historiques, p. ex. un homme noir vivant dans une communauté majoritairement blanche), les *rôles sociaux* (liés au contexte relationnel dans lequel l'identité se développe, p. ex. mère, sœur ou l'identité professionnelle), les *domaines* (les sphères interpersonnelle, p. ex. famille et amis, et idéologique, p. ex. travail et religion) et les *expériences quotidiennes* (les pensées, les émotions et les actions révélatrices de l'identité). Lorsqu'il y a incohérence entre certains contenus identitaires et que les différents aspects de la vie de la personne génèrent un sentiment d'incongruité, les conflits identitaires peuvent émerger. Ainsi, une recherche de cohérence s'effectue par l'entremise d'une configuration du contenu, nécessitant parfois la compartimentation de certains contenus identitaires afin d'apaiser la détresse causée par la confusion (Hammack, Thompson et Pilecki, 2009 ; Schachter, 2004 ; Syed, 2010). À titre d'exemple, une femme travaillant dans un milieu principalement masculin où peu de modèles féminins sont présents pourrait avoir de la difficulté à intégrer à la fois son identité en tant que mère et son identité professionnelle, ayant besoin de séparer ces deux aspects de sa vie dans la définition d'elle-même. L'identité peut alors être perçue comme étant à la fois complexe et multiple.

Galliher et ses collaborateurs (2017) distinguent le contenu identitaire choisi (*chosen identity*) du contenu identitaire assigné (*assigned identity*). Le premier se traduit par des événements qui découlent généralement de choix ou d'actions de la personne et qui surviennent au cours de la vie de l'individu, comme devenir un entrepreneur ou un

parent, par exemple. Ceux-ci génèrent une découverte d'aspects nouveaux de son identité au fil du temps. Le deuxième se définit, à l'inverse, par des éléments qui sont stables à travers le temps et difficiles à changer, comme le sexe ou le fait d'être adopté ou non. Ce contenu identitaire étant toujours présent, le défi consiste à l'explorer, le comprendre et lui accorder un sens.

En relation avec les processus identitaires, l'approche narrative ajoute une dimension temporelle et évolutive au contenu identitaire (Galliher et coll., 2017). Il s'agit en effet d'une structuration des liens entre les perceptions des expériences de vie (passées, actuelles ou anticipées) et par la mise en relation de celles-ci à son identité personnelle (Singer et coll., 2013), faisant ainsi l'objet de contenu. Ces liens peuvent être explicatifs et illustratifs, c'est-à-dire qu'ils témoignent ou font la validation d'une caractéristique de la personnalité, ou encore révocatoires, présentant à l'inverse dans quelle mesure un événement n'est pas caractéristique de la personne (Pasupathi et Mansour, 2006; Pasupathi, Mansour et Brubaker, 2007).

2.6 Les perspectives temporelles

Le modèle d'Erikson et de l'identité narrative accordent une importance particulière à la perception de soi et des événements de vie à travers le temps. Il existe donc des liens étroits entre les perspectives temporelles et l'identité (Shirai et coll., 2016; Sumner et coll., 2015). Les perspectives temporelles se définissent par la façon dont les individus attribuent, de façon inconsciente, les événements de la vie (personnels

et sociaux) à des cadres temporels (passé, présent ou futur) (Stolarski, Fieulaine et van Beek, 2015). Ces attributions permettent à l'individu de construire une cohérence et un sens au travers des événements de sa vie, qui exercent une puissante influence sur le comportement humain (Stolarski et coll., 2015; Zimbardo et Boyd, 1999). Généralement, les individus tendent à s'orienter majoritairement vers un cadre temporel en particulier : plus un cadre temporel serait investi, plus les autres seraient négligés. Par exemple, une personne qui serait très orientée vers le passé serait moins encline à se centrer sur le présent ou se projeter dans l'avenir. Théoriquement, une orientation temporelle dite équilibrée, qui se définit par une flexibilité dans l'utilisation des cadres temporels, est privilégiée. Cet équilibre permet à l'individu de s'adapter aux circonstances, aux ressources disponibles et aux objectifs visés. Une personne ayant ce type de flexibilité serait moins influencée ou biaisée par une perspective temporelle qui serait plus investie que les autres (Zimbardo et Boyd, 1999) :

L'accent sur le futur donne des ailes pour atteindre de plus grands objectifs, le passé (positif) établit des racines et des traditions qui offre un fondement pour le développement identitaire et le présent (hédonique) nourrit le quotidien de la fougue de la jeunesse et de la jouissance de la vie. Les humains ont besoin de l'harmonie des trois pour actualiser leur plein potentiel. [Traduction libre] (Zimbardo et Boyd, 1999, p.1285).

2.7 Contenu identitaire, identité narrative, perspectives temporelles et jeunes vulnérables

Tant le contenu identitaire que l'identité narrative laissent une place prépondérante à l'influence du contexte environnemental et culturel de la personne dans la construction de son identité. En effet, la signification accordée aux événements de vie et la structure narrative sont façonnées par une diversité de facteurs, passant par les valeurs familiales et sociétales, jusqu'à l'influence des perceptions d'autrui sur les expériences de vie (Fivush, Hayden, et Reese, 2006; Nelson et Fivush, 2004). D'ailleurs, Oyserman et Destin (2010) stipulent que le développement identitaire reflète ce qui semble possible pour les individus dans un contexte donné, soit sur les plans historiques, culturels et sociaux. À ce chapitre, les jeunes placés en milieux substitués par la PJ baignent souvent dans des contextes marginaux (p. ex. foyers de groupe et centre de réadaptation) (INESSS, 2016), en plus de vivre différentes problématiques personnelles (Galliher et coll., 2017; Schofield et coll., 2017) et d'être confrontés à une multitude de facteurs environnementaux et organisationnels qui influencent la construction de leur identité narrative (Lawler, 2014). Parmi ceux-ci, Ferguson (2018), dans sa revue de la littérature, met en lumière une double influence du contexte marginal, qui se traduit par la stigmatisation qui est causée par ce contexte ainsi que l'impact de celle-ci sur la socialisation, qui influence à son tour le développement identitaire. De plus, le basculement précoce vers la vie adulte semble être particulièrement défavorable, puisqu'il escamote significativement la période d'exploration identitaire (Matthews et Skyes, 2012; Stein, 2008). Ces jeunes peuvent en effet manquer de temps pour s'ajuster

aux nouvelles opportunités de leur environnement et sont prédisposés à vivre une confusion identitaire (Hiles et coll., 2014), fragilisant ainsi leur sentiment de continuité de soi à travers le temps (Ward, 2011).

Toutefois, Hopkins (2010) souligne que, même si un individu doit faire face à des contraintes contextuelles, l'identité peut être considérée comme étant évolutive et multiple, c'est-à-dire qu'elle est capable de changement. En ce sens, si l'identité narrative accorde une importance à la signification donnée aux événements de vie (McAdams et McLean, 2013), les jeunes vulnérables ont besoin de soutien dans ce processus pour donner un sens à leur passé parsemé d'adversités et ainsi faire preuve de résilience sur le plan psychologique (Stein, 2008). Schofield et ses collaborateurs (2017), dans leur étude portant sur des jeunes âgés entre 17 et 26 ans placés en foyer de groupe par les services de la PJ, abondent dans le même sens en soulevant que la transformation de la narration de leur vie peut s'avérer un puissant facteur de protection. Par exemple, certains arrivent à se construire une identité positive en passant d'une narration de *victime* à *survivant*, transformant ainsi la rumination du passé en une perception d'être résilient et capable d'influencer positivement son avenir. Par ailleurs, certains auteurs apportent une nuance importante à l'influence du contenu identitaire et du discours narratif : la simple mise en sens des événements de vie n'est pas suffisante en soi. C'est plutôt le caractère positif du sens donné aux éléments négatifs du passé, la rédemption dans une histoire de vie, qui influence positivement l'identité (McAdams, 2001; McLean et Breen, 2009).

McLean et Breen (2009) se sont intéressés spécifiquement à l'identité narrative et au contenu identitaire pendant l'adolescence, période au cours de laquelle le processus de mise en sens des événements de vie est particulièrement saillant en raison des nouvelles compétences cognitives acquises (voir Habermas et Bluck, 2000). Les résultats permettent de constater que les thèmes relatifs aux pairs (17%), aux valeurs et aux croyances (13%) ainsi qu'à l'autonomie (11%) sont particulièrement importants dans la narration de leur vie. Plus précisément, les participants dont le discours illustre une vision positive et un sens à la vie abordent davantage les actions personnelles et l'indépendance pour les garçons et les relations interpersonnelles pour les filles. Pour les jeunes vulnérables en PJ, Schofield et ses collaborateurs (2017) ajoutent que l'identité narrative de ces jeunes serait influencée par la perception de la qualité des relations (avec leur famille, leurs pairs et leurs intervenants), le sentiment de contrôle sur leur vie, leur engagement dans leur rôle social (éducation, activités, travail, etc.) et leur niveau de cohérence dans leur discours narratif. Ces mêmes auteurs et d'autres (Gaskell, 2010 ; Guest, 2012 ; Stein, 2008) accordent une importance particulière au développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe ou une communauté chez ces jeunes vulnérables en raison de l'instabilité des services, puisqu'il s'agit, selon eux, d'un puissant facteur de protection pour l'acquisition de leur indépendance.

En ce qui a trait aux perspectives temporelles, Guichard et Huteau (1997) montrent que plus les jeunes sont dans une situation difficile (scolaire, familiale et sociale), plus leur perspective temporelle est strictement limitée au présent ou au passé proche. Les échecs vécus au présent induiraient un sentiment d'insécurité vis-à-vis du

futur dont l'évocation deviendrait plus difficile (Thiébaud, 1998). En outre, Morsanyi et Fogarsi (2014) ont montré, dans un échantillon formé de jeunes placés en foyers de groupe et de jeunes évoluant dans leurs familles, que les jeunes placés en foyers de groupes ont davantage une orientation temporelle axée sur le passé et le présent et renvoient davantage à des aspects négatifs et fatalistes que les jeunes non placés. Ces auteurs ont également mis en évidence que les garçons sont davantage axés sur le présent alors que les filles ont davantage tendance à être tournées vers le passé ou le futur.

Dans cette étude, nous nous intéressons au discours narratif des jeunes en PJ placés en milieux substituts, afin d'explorer les expériences de vie passées, actuelles ou anticipées qui intègrent la définition d'eux-mêmes. Ces résultats permettront de mieux comprendre leur développement identitaire juste avant leur transition à la vie adulte et d'éclairer davantage le défi que ces jeunes doivent relever.

2.8 Objectifs de recherche

Sur le plan scientifique, la littérature actuelle offre déjà une meilleure compréhension du développement de l'identité narrative des jeunes vulnérables. Toutefois, la plupart des recherches se sont davantage intéressées au *processus identitaire* (McAdams et McLean, 2013; McLean et coll., 2016a; Meeus, 2011; Schwartz et coll., 2013; Syed et McLean, 2015) et ne permettent pas d'explorer le contenu rapporté dans le discours narratif de ces jeunes ainsi que le cadre temporel dans

lequel il s'articule. Il ne s'agit donc pas de comprendre *comment* leur identité narrative se construit, mais bien à travers *quoi*, dans quel *contexte* et dans quel *cadre temporel*.

Le présent mémoire adopte une posture inductive qui vise à explorer, à partir de trois questions liées à l'identité, les éléments saillants du discours narratif des jeunes en PJ placés en milieux substituts jusqu'à majorité. Une attention particulière est accordée au contenu identitaire exprimé, sans catégorisation prédéfinie, et à l'articulation de celui-ci à travers les cadres temporels.

3. Méthode

3.1 Le projet Visualiser sa vie

Ce mémoire s'insère dans le projet de recherche *Visualiser sa vie*, dirigé par Marcotte, Villatte, Vrakas et Laliberté³ qui visait quatre objectifs : a) Comprendre comment les adolescents placés en milieu substitut jusqu'à majorité perçoivent leur passé, leur présent et leur projet de vie futur; b) Documenter la façon dont les jeunes anticipent les facteurs contraignants ou facilitants dans la réalisation de leur projet de vie; c) Analyser l'impact de l'action sur l'*empowerment* des jeunes participants; d) Contraster les perceptions des jeunes autochtones placés à celles des jeunes non-autochtones placés en vertu de la LPJ. Ce projet s'inscrit dans un cadre constructiviste qui suppose que les connaissances de chaque sujet sont une *construction* ou une *reconstruction* de la réalité. La recherche repose également sur la notion d'*empowerment* (pouvoir d'agir) qui renvoie au processus participatif, développemental et collectif à travers lequel des individus marginalisés ou opprimés acquièrent un plus grand contrôle sur leur vie (Rappaport, 2011; Zimmerman, Israel, Schulz et Checkoway, 1992; Zimmerman, Stewart, Morrel-Samuels, Franzen et Reischl, 2011).

Dans le cadre de ce mémoire, une approche phénoménologique herméneutique est privilégiée pour interpréter les données. Issue de la philosophie existentialiste, cette approche vise à comprendre les expériences telles qu'elles sont vécues par les participants, en interprétant minutieusement le sens donné au phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016 ; Paillé et Mucchielli, 2016). En ce sens, le contenu du discours

³ Projet de recherche subventionné par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines dans le cadre du concours Développement Savoir (2012).

narratif est analysé et interprété de façon à extraire le sens donné par les participants. Le choix de cette posture inductive et qualitative a pour objectif de saisir le sens accordé aux événements et à la conception de leur identité, éléments centraux dans les conceptions d'*identité narrative*, de *contenu identitaire* et de *perspectives temporelles*.

3.2 Collecte de données : Le programme Photovoice

La collecte de données du projet *Visualiser sa vie* a été effectuée entre 2013 et 2015 par l'entremise de la méthode *Photovoice* (Adams et coll., 2012 ; Rania, Migliorini, Rebora et Cardinali, 2015). Cette méthode, qui est validée auprès de jeunes et d'adultes autochtones et non-autochtones (Vrakas et Laliberté, 2011), est un processus de collecte de données par lequel les participants utilisent une démarche artistique (la photographie) pour les aider à s'exprimer de manière réflexive et plus profonde. *Photovoice* est une démarche en cohérence avec le cadre théorique qui intègre autant la description factuelle d'expériences de vie (contenu identitaire proximal) que la réflexion plus significative et symbolique, où le sens du contenu rapporté est saisissable (contenu identitaire distal) (Galliher et coll., 2017). Par le biais de groupes de discussions, un groupe de cinq jeunes autochtones en PJ et quatre groupes de trois à cinq jeunes non-autochtones en PJ ont répondu aux questions suivantes : D'où viens-je ? ; Qui suis-je ? ; Qu'est-ce que je veux devenir ? Avec le consentement de tous les participants, leur discours a été enregistré, puis transcrit dans le logiciel *Microsoft Word* par des assistants de recherche. L'ensemble du processus pour les jeunes en PJ,

autochtones et non-autochtones, a totalisé respectivement trois et sept rencontres de groupes, incluant une rencontre explicative du projet de recherche et de *Photovoice*.

3.3 Échantillon retenu

Pour ce mémoire, seulement les groupes de jeunes non-autochtones en PJ ont été retenus, conformément aux objectifs de recherche. L'échantillon est donc constitué de 18 jeunes, dont sept adolescents (39 %) et 11 adolescentes (61 %), âgés de 16 ou 17 ans, qui sont placés en milieux substituts par la PJ jusqu'à majorité. Tous les jeunes bénéficient des services du Centre intégré universitaire en santé en services sociaux (CIUSSS) – Site Centre jeunesse de Québec (CJQ).

3.4 Analyse

L'analyse choisie pour ce mémoire est de type lexicométrique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse spécifiquement au contenu lexical et à la structure des données textuelles. Ce choix d'analyse s'appuie sur la prémisse que le discours narratif des participants recueilli avec la méthode *Photovoice* constitue en fait les *données exploitables* du phénomène à l'étude, telle une fenêtre qui donne accès aux contenus de leur identité dans leur contexte. Fallery et Rodhain (2007) ont comparé différentes approches en recherche qualitative pour en ressortir leurs particularités. Ces auteurs soutiennent que, alors que l'approche traditionnelle d'analyse de contenu vise davantage à « interpréter »

un contenu, l'approche lexicale permet plutôt de décrire « de quoi » les données textuelles parlent-elles. Le langage étant considéré comme la représentation de la réalité du sujet (Fallery et Rodhain, 2007), la méthode lexicale permet alors, dans un premier temps, d'explorer de manière descriptive le discours narratif des participants, de façon à en saisir objectivement le contenu et en assurer la représentativité. L'interprétation du contenu, processus nécessaire à la mise en relation avec les objectifs de recherche et à l'approche phénoménologique herméneutique (Fortin et Gagnon, 2016 ; Paillé et Mucchielli, 2016), se fait alors dans un deuxième temps, à partir du résultat des analyses lexicométrique.

L'analyse lexicométrique est un procédé inductif qui s'effectue à l'aide du logiciel Alceste : Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (version 2015, Reinert, 1990). C'est en fait une analyse mathématique de la structure syntaxique de la langue qui permet d'extraire statistiquement des classes de mots qui semblent apparaître dans les mêmes contextes linguistiques, afin de soulever les régularités, les symétries cachées et les différences du discours des participants. Pour ce faire, l'ensemble des données textuelles (c.-à-d. les retranscriptions des réponses des participants aux questions « D'où viens-je ? ; Qui suis-je ? ; Qu'est-ce que je veux devenir ? ») sont réunies dans un même corpus (tout en conservant l'origine des données). Le logiciel sépare le corpus textuel en segments de textes (d'environ 10 à 20 mots) appelés *unités de contextes élémentaires* (UCE) et réduit les mots à leur racine (p. ex. les mots « aimons » et « aimerons » seront réduits au mot « aimer »). Le procédé mathématique calcule ensuite la cooccurrence des mots avec les UCE et effectue une

classification descendante hiérarchique (CDH) pour en venir à soulever des classes. Ces classes de mots sont ensuite associées aux variables illustratives identifiées par le chercheur, telles que le code du participant (p_5, P_6, etc.) ou le sexe (s_f; s_m). Conformément aux objectifs de recherche, nous nous sommes d'ailleurs limités à ces deux variables (code du participant et sexe). Notons que les variables n'influencent pas la catégorisation des mots et des énoncés, puisqu'elles sont associées aux classes a posteriori. Autrement dit, les classes de mots catégorisent donc le discours de tous les participants indépendamment de « qui a dit quoi », offrant ainsi un regard transversal du contenu évoqué dans les différentes narrations.

Concrètement, le logiciel offre d'abord une présentation des classes en ventilant l'ensemble des mots significativement présents dans le discours des participants ainsi que leur coefficient d'association (Khi2). Il est ensuite possible de dégager les UCE des mots afin de saisir le contexte qui entoure ces mots significatifs et d'en enrichir la compréhension des données. L'interprétation des données s'effectue alors à partir des résultats de ce procédé en tenant compte à la fois des mots significatifs et de leur classification ainsi que du contexte dans lesquels ceux-ci se retrouvent (UCE). Notons que les UCE, tout comme les classes de mots, sont automatiquement générées par le logiciel Alceste et sont présentées dans la prochaine section.

5. Résultats

5.1 Résultats préliminaires

La CHD réalisée par le logiciel Alceste résulte en une classification qui inclut 81 % des unités textuelles, ce qui correspond à un niveau de pertinence élevé (Reinert, 1990). L'ensemble des UCE et des mots se regroupe en quatre classes d'énoncés significatifs, comme présenté dans la figure 1. La classe un, qui représente 27% des données textuelles analysées, est la plus spécifique, c'est-à-dire qu'elle contient le vocabulaire le plus homogène par rapport au reste du corpus. Les classes deux, trois et quatre, quant à elles, représentent respectivement 29 %, 36 % et 8 % des données textuelles analysées.

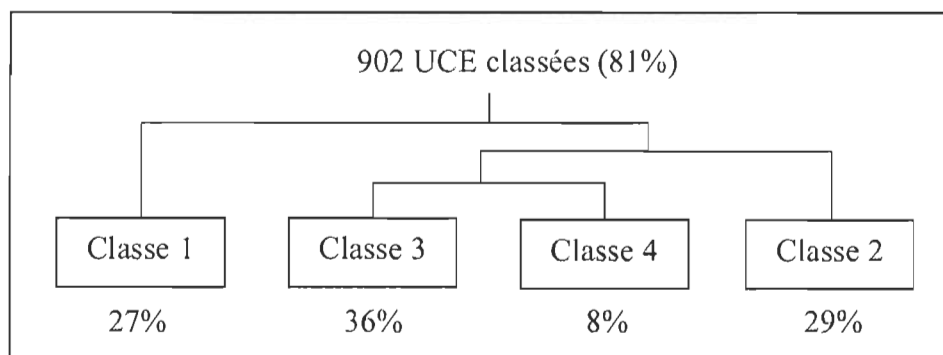


Figure 1. Classification hiérarchique descendante : Dendrogramme des classes stables.

Les tableaux 1 et 2 présentent les mots caractéristiques de chacune des classes d'énoncés significatifs, ainsi que les variables nominales qui y sont significativement associées. Dans un souci de clarté visuelle pour le lecteur, les classes sont présentées selon l'ordre de l'arborescence de la CHD, soit de gauche à droite : la classe un est donc suivie par la classe trois, puis les classes quatre et deux. Pour chacun des mots, les

valeurs du Khi-carré (χ^2) et de l'effectif (E) sont précisées. Ces tableaux, en plus d'offrir un aperçu global de la classification du discours, permettent de constater que le vocabulaire utilisé par les jeunes se distingue significativement selon le genre. En effet, les classes un ($\chi^2 = 389$) et quatre ($\chi^2 = 81$) sont associées aux participants de sexe masculin, tandis que les classes trois ($\chi^2 = 128$) et deux ($\chi^2 = 158$) sont associées aux participants de sexe féminin.

Les prochaines sections présentent plus spécifiquement les résultats des analyses pour chacune des classes. Dans le cadre de ce mémoire, les mots et les extraits de verbatim (UCE) sont volontairement dissociés des participants qui les ont évoqués, puisque nous souhaitons respecter un regard transversal de l'analyse du contenu des discours narratifs. De plus, bien que certaines classes soient davantage associées à des participants, il demeure qu'elles ne sont pas exclusives à ceux-ci et résultent d'une analyse de la mise en commun de tous les discours. Notons également que les UCE présentés sont choisis en fonction de leur représentativité statistique de leur classe respective et de leur pertinence, puisque nous ne pouvions présenter l'ensemble des 902 UCE classés.

Tableau 1*Distribution des mots caractéristiques des classes 1 et 3*

Classe 1 - Mot (χ^2 ; E)	Classe 3 - Mot (χ^2 ; E)
Pot (81 ; 40)	Accueil (80 ; 63)
Fumer (72 ; 40)	Famille (73 ; 89)
Chimique (71 ; 36)	Mère (72 ; 55)
Merde (54 ; 26)	Père (57 ; 64)
Consommer (45 ; 23)	Jeune (29 ; 36)
Raide (43 ; 19)	Sœur (29 ; 25)
Fin+ (41 ; 15)	Parler (28 ; 44)
Semaine (40 ; 22)	Frère (26 ; 32)
Pogner (38 ; 18)	Appartement (21 ; 18)
Rentrer (32 ; 21)	Chat (20 ; 14)
Chier (31 ; 15)	Peur (20 ; 12)
Fou (30 ; 16)	Rendre (17 ; 19)
Étude (28 ; 13)	Enfant (16 ; 38)
Finir (28 ; 19)	Appeler (16 ; 12)
Année (24 ; 18)	Habiter (14 ; 13)
Consommation (24 ; 9)	Musique (13 ; 11)
Prochain (23 ; 11)	Fête (12 ; 9)
Crisser (22 ; 9)	Contact (12 ; 8)
Intense (22 ; 8)	Ami (10 ; 19)
Chum (21 ; 16)	Suivre (9 ; 7)
Commencer (21 ; 30)	Ennuyer (9 ; 10)
Aller (19 ; 164)	Jouer (8 ; 6)
Party (19 ; 10)	Peine (8 ; 6)
Diplôme (19 ; 7)	Misère (8 ; 10)
Secondaire (17 ; 10)	Partie (8 ; 10)
Gelé (16 ; 6)	Demander (8 ; 11)
Variables associées (χ^2 ; E)	Variables associées (χ^2 ; E)
*p_7 (659 ; 208)	*p_11 (409 ; 206)
*s_m (389 ; 222)	*s_f (128 ; 281)
	*p_13 (5 ; 3)
Note : les variables débutant par « s » réfèrent au sexe (f = féminin ; m = masculin) et celles débutant par « p » réfèrent au numéro du participant à l'étude.	

Tableau 2*Distribution des mots caractéristiques des classes 2 et 4*

Classe 4 - Mot (χ^2 ; E)	Classe 2 - Mot (χ^2 ; E)
Défi (216 ; 18)	Fond (70 ; 51)
Chuter (88 ; 7)	Équilibre (47 ; 24)
Zéro (81 ; 13)	Chose (41 ; 44)
Descendre (77 ; 11)	Mettre (36 ; 45)
Relaxe (75 ; 7)	Dessin (35 ; 17)
Source (75 ; 6)	Espoir (35 ; 19)
Repartir (65 ; 10)	Nécessaire (33 ; 21)
Grandir (63 ; 5)	Art (32 ; 21)
Nouveau (54 ; 7)	Aujourd'hui (32 ; 16)
Péter (51 ; 12)	Moyen (27 ; 19)
Remonter (77 ; 6)	Automutiller (27 ; 14)
Départ (50 ; 5)	Sombre (22 ; 9)
Adrénaline (50 ; 4)	Lumière (22 ; 9)
Coche (46 ; 11)	Garder (20 ; 11)
Barreau (38 ; 5)	Poser (17 ; 8)
Monter (25 ; 9)	Valeur (17 ; 7)
Objectif (20 ; 4)	Acheter (17 ; 8)
Endroit (18 ; 5)	Positif (17 ; 23)
Revenir (18 ; 6)	Violent (17 ; 8)
Haut (16 ; 4)	Motivation (17 ; 11)
Crever (16 ; 3)	Dark (15 ; 6)
Court (15 ; 2)	Fille (15 ; 9)
Vieux (15 ; 2)	Alcool (15 ; 9)
Goût (11 ; 3)	Valoir (15 ; 6)
Belle (11 ; 3)	Bénévolat (15 ; 7)
Facile (11 ; 2)	Devoir+ (15 ; 6)
Variables associées (χ^2 ; E)	Variables associées (χ^2 ; E)
*p_17 (423 ; 58)	*p_10 (465 ; 217)
*s_m (81 ; 60)	*s_f (158 ; 246)
	*p_11 (3 ; 16)
Note : les variables débutant par « s » réfèrent au sexe (f = féminin ; m = masculin) et celles débutant par « p » réfèrent au numéro du participant à l'étude.	

5.2 Analyse de la classe 1 : Les expériences de consommation de substances et l'orientation future

Cette classe d'énoncés significatifs est associée plus particulièrement, mais de façon non exclusive, au participant 7 ($\chi^2 = 659$), de sexe masculin ($\chi^2 = 389$), et présente un vocabulaire qui se caractérise par des mots tels que : pot ($\chi^2 = 81$), fumer ($\chi^2 = 72$), chimique ($\chi^2 = 71$), merde ($\chi^2 = 54$), consommer ($\chi^2 = 45$), étude ($\chi^2 = 28$), finir ($\chi^2 = 28$), commencer ($\chi^2 = 21$), diplôme ($\chi^2 = 19$), secondaire ($\chi^2 = 17$) et gelé ($\chi^2 = 16$). Les UCE significatives contextualisent ces mots selon deux thématiques qui semblent interreliées : les habitudes de consommation et le projet de vie. En effet, le discours narratif renvoie à des expériences passées et actuelles en lien avec la consommation de différentes substances, soit le *chimique* et le *pot*. Ce type de discours semble associer le *chimique* à un vécu plus négatif, ne voulant pas revivre ce genre d'expérience, alors que le *pot* est plutôt perçu comme un élément qu'il souhaite garder dans sa vie : « Je m'en foutrais de consommer sincèrement là, au pire juste du pot. Juste ça là, mais ça ne me tente pas de retomber dans le chimique comme j'ai fait avant » ; « Moi, sur le chimique, je suis le gars le plus agressif au monde. Tu fais juste me regarder de travers, puis je pourrais aller le cogner, le gars. J'ai la mèche courte » ; « Je vais essayer d'arrêter de consommer là. Je vais arrêter de consommer le chimique, parce que là juste t'en parler, le chimique, j'ai les mains moites accotées ».

D'autres UCE reflètent une intention d'agir sur sa consommation et d'effectuer des changements dans sa vie pour s'orienter vers ses projets de vie futurs. La façon dont

ces changements s'articulent dans l'histoire de vie est présentée dans le discours narratif :

J'ai eu des déclics avec mes chums que j'ai en ce moment. C'est pas mal depuis que je me tiens avec eux autres que ça n'a pas mal changé dans ma tête. Au début, c'était encore la même affaire, je m'en « crissais » de toute. Vers la fin, j'ai commencé à... comme là en ce moment c'est rendu que je veux me forcer puis je veux aller loin. Puis ce n'est pas le pot qui va m'arrêter ;

Ben c'est un peu moi qui a changé ma façon. Oui, il y a le Centre Jeunesse, c'est sûr et certain, je ne peux pas mettre ça de côté. Mais en même temps, même avant que je rentre ici, je voulais retourner à l'école. J'avais dit à mon père... dans le fond j'avais lâché ma job, j'ai dit à mon père : « va m'inscrire à l'école ». Puis il m'avait dit je vais aller t'inscrire la semaine prochaine, puis entre-temps il m'a rentré [au Centre jeunesse] ;

« Dans ce temps-là, je fumais du pot en masse. Le chimique, j'en ai fait quand même un peu. Là, un moment donné, j'ai décidé de m'en retourner à l'école et j'ai slaqué un peu » ; « J'essaie d'arrêter mes conneries, puis [me forcer à] l'école. La consommation, je me suis surpris en fin de semaine-là. Moi, je pensais que j'allais fumer toute la soirée, puis que je serais revenu bien gelé. J'ai juste pris une puff. Je me suis surpris en criffe » ; « Moi je suis dans mon monde, puis le reste de la société, sincèrement, je m'en fou ben raide. Mes objectifs futurs, c'est de finir mon secondaire trois, puis aller en diplôme d'études professionnelles en opérateur de machinerie lourde»

Les expériences passées et actuelles en lien avec la consommation de substances psychoactives sont donc perçues comme un jalon important de l'histoire de vie. Plus précisément, pour ce type de discours, les habitudes de consommation semblent la pierre

angulaire qui oriente la trajectoire de vie. Autant la consommation de *chimique* est associée aux expériences négatives passées, autant l'arrêt de celle-ci est perçu comme une action concrète qui permettra d'entamer la route vers l'actualisation des projets de vie futurs.

5.3 Analyse de la classe 3 : Des expériences interpersonnelles du passé

Cette classe d'énoncés significatifs est principalement associée (mais de façon non exclusive) au discours des participants 11 ($\chi^2 = 409$) et 13 ($\chi^2 = 5$), ainsi qu'à celui des participantes de sexe féminin ($\chi^2 = 128$). Le vocabulaire de cette classe se caractérise par les mots suivants : accueil ($\chi^2 = 80$), famille ($\chi^2 = 73$), mère ($\chi^2 = 72$), père ($\chi^2 = 57$), jeune ($\chi^2 = 29$), sœur ($\chi^2 = 29$), parler ($\chi^2 = 28$), frère ($\chi^2 = 26$), appartement ($\chi^2 = 21$), chat ($\chi^2 = 20$), peur ($\chi^2 = 20$), enfant ($\chi^2 = 16$) et habiter ($\chi^2 = 14$). Les UCE représentatives de cette classe évoquent des expériences avec des personnes significatives, plus précisément le soutien affectif reçu :

Euh... bien ma famille d'accueil m'a aidé à passer... à me changer les idées et à faire des activités ... ne pas penser à ça et de penser à ce que j'ai là, ce que j'ai au présent, que je suis avec du monde que j'aime et qu'eux aussi ils m'aiment. Eux sont là, ils ne sont pas partis. [Ma mère d'accueil] disait : qu'est-ce qu'il y a, je le vois que tu t'ennuies de ton père. Et là je parlais, je le disais ;

[Ma sœur] est rendue adulte et elle a pas mal d'amis adultes et tout donc... Mais je lui parle sur Facebook. [...] Elle m'aide aussi, elle me donne des conseils et tout. Elle comprend ce que je vis, vu qu'elle a eu affaire avec [ma mère aussi]. Parce que

j'avais appelé de chez ma mère et elle a vu comment que je vivais de la misère et que ça n'allait pas vraiment bien dans ma vie ;

[Ma sœur] m'aidait à supporter, parce qu'elle le savait que je vivais des moments difficiles, donc là elle me supportait, elle me donnait des conseils et tout. [...] Là je ne suis plus capable de la voir, vu qu'elle est devenue une adulte et qu'elle est en logement, je sais pu trop... ;

« [Des chats], ça donne beaucoup d'affection comme tu lui donnes beaucoup d'affection à ton enfant. [...] Quand je suis triste ou quand je m'ennuie, quand je ne vais pas bien, bien là je les colle et je les flatte » ; « Ma famille d'accueil a dit : C'est toi qui va lui donner le médicament, c'est toi qui vas t'occuper du chat, parce que tu es la seule qui est capable de s'en approcher » ;

Toujours en lien avec le domaine interpersonnel, certaines UCE évoquent un sentiment d'appartenance qui, d'une part, s'est créé avec la famille d'accueil, et, d'autre part, semble ambigu face à la famille biologique :

Parce qu'en même temps, quand j'allais chez mon père, je m'ennuyais de ma famille d'accueil, parce que ça faisait longtemps que j'habitais là-bas. C'est quasiment ma deuxième famille. Je prenais ma boîte à musique et j'écoutais de la musique, parce que vu que quand je l'ai reçu de mon père j'étais en famille d'accueil, ça me rappelait comme si j'étais en famille d'accueil ;

« Ma mère, elle ne l'accepte pas. Elle n'a jamais été capable d'accepter que je sois en famille d'accueil. Elle aurait toujours mieux aimé que je sois avec elle et ne pas être partie en famille d'accueil, mais... ».

En outre, leur discours narratif évoque, sans surprise, des souvenirs ou des représentations de ruptures et de deuils avec des personnes significatives : « Bien, un moment donné, j'avais perdu mon père. Bien, j'étais jeune, j'avais perdu mon père pendant deux ans de temps. Il ne voulait plus me voir, parce qu'il avait une deuxième famille qui s'est fait donc hum... » ; « Mais je lui parle encore [à ma mère], mais juste sur Facebook, c'est juste... le seul contact que j'ai avec elle. Elle me suit » ;

[Ma photo, c'est] un collier qu'elle m'a donné juste avant que je la perde de vue, ma sœur. Parce qu'un moment donné, je suis allée habiter chez mon père. J'ai perdu de vue ma sœur, je ne la voyais plus et hum... Juste avant ça, j'avais reçu un collier d'elle.

Dans le processus *Photovoice*, la participante 16 utilise d'ailleurs une photo qui représente une histoire à laquelle elle semble s'identifier symboliquement : « [Ma photo choisie] montre le lac Mégantic après la tragédie. [...] Parce que ça montre que là, il y a 23 jeunes qui sont orphelins à cause de ça, qu'ils n'ont plus de parents ».

Cette classe représente alors un discours narratif à thématique interpersonnelle. Le contenu de leur histoire renvoie spécifiquement au soutien affectif des personnes significatives, au développement d'un nouveau sentiment d'appartenance, ainsi qu'aux

ruptures relationnelles vécues. Il est également possible de constater que ce contenu narratif se manifeste dans un cadre temporel principalement orienté vers le passé.

5.4 Analyse de la classe 4 : Moment présent, origines et nouveau départ

Cette classe est associée significativement au participant 17 ($\chi^2 = 423$) (sans être exclusif à celui-ci) et au sexe masculin ($\chi^2 = 81$). Le vocabulaire type qui la compose se caractérise par des mots tels que : défi ($\chi^2 = 216$), chuter ($\chi^2 = 88$), zéro ($\chi^2 = 81$) ; relax ($\chi^2 = 75$) ; source ($\chi^2 = 75$), repartir ($\chi^2 = 65$), grandir ($\chi^2 = 63$), nouveau ($\chi^2 = 54$), départ ($\chi^2 = 50$), adrénaline ($\chi^2 = 50$), objectif ($\chi^2 = 20$) et revenir ($\chi^2 = 18$). Le champ contextuel de ces mots évoque des expériences éphémères et intenses, ainsi qu'une recherche de défi, particulièrement à court terme : « [Le participant montre une photo d'une chute] C'est mon plus grand défi à faire de ma vie [sauter par-dessus cette chute]. Pareil, il y a quoi, 30 mètres de haut? Je ne sais pas, mais... Ça va faire mal d'atterrir » ;

Si je le fais [sauter par-dessus la chute], c'est sûr que je le referai une autre fois. C'est certain, question de ravoir de l'adrénaline. Si je ne l'ai pas, bien je quitterai. Non, non, en fait, je la referai pareil, même si je me plante. À part si je crève là, je ne pourrai pas la refaire.

[Après avoir réussi mon défi de cascade], là, je me transforme complètement. Je sais pas moi, devenir un jardinier. [J'ai déjà fait d'autres cascades], j'ai sauté d'un troisième étage. J'ai sauté en bas d'un pont, ça aussi c'était un défi. J'ai fait du parcours l'hiver dans une rivière et je me suis aussi cassé la cheville.

En plus de cette recherche de défis à court terme, un désir de changement s'observe dans leur discours narratif. En effet, une envie de *revenir aux sources* et de *repartir à zéro* est exprimée :

C'est la maison où j'ai passé mon enfance, où j'ai grandi et où je pense revenir pour vrai ce coup-ci... Bien pour repartir à zéro. C'est mon rêve, après avoir accompli ce que je veux faire dans la vie, qui était de devenir cascadeur et qui l'est toujours d'ailleurs parce que je ne l'ai pas encore fait. Ensuite, revenir aux sources, soit à la villa [où j'ai grandi], et me donner un nouveau but dans la vie après deux ans et l'accomplir aussi. [...] Juste un défi pendant quarante ans de sa vie, tu te dis c'est plate...

Deux autres UCE vont dans le même sens : « Je repars ma vie à zéro. Je repars à neuf. [Trouver] un endroit bien relaxe et rester là. [...] Le bonhomme en bas [sur la photo], il a l'air calme » ; « [Cette photo me représente], parce que c'est là que j'ai grandi. C'est là que je veux retourner [...]. Case départ tout court. Ça va faire une renaissance. [...] Je vais repartir à zéro de là ». Une nuance est également apportée, spécifiant que cette *renaissance* ne se fera pas dès la sortie des services PJ, mais bien quelques années plus tard. Ce délai s'explique par une envie de *vivre un peu*, se centrant sur le présent : « [Cette photo représente] une renaissance [...], un nouveau départ, à 23 ans, pour avoir le temps de vivre un peu... » De plus, le thème du *nouveau départ* se manifeste dans des expériences passées :

Comment ça a été annoncé [mon déménagement]? Bien facile... Hey, on déménage. Ça a été OK, un déménagement de plus. [...] Je déménage quasiment chaque année moi. C'est le fun et c'est

plate [déménager]. Tu connais toujours du nouveau monde, [mais] je me sépare toujours du vieux monde. Hum... On repart à zéro.

Le discours narratif de cette classe reflète alors une centralisation sur le présent ou le futur proche, plus particulièrement en lien avec un désir d'accomplir des défis. L'atteinte de la majorité, tout comme les déménagements passés, est perçue comme une opportunité de vivre de nouvelles expériences et de repartir à neuf. Les projets futurs sont d'ailleurs repoussés quelques années après l'atteinte de la majorité, se laissant une marge de manœuvre pour *vivre un peu* avant d'assumer les engagements qu'implique la vie adulte.

5.5 Analyse de la classe 2 : Art et sens

La classe 2 est associée plus particulièrement aux participants 10 ($\chi^2 = 465$) et 11 ($\chi^2 = 3$) ainsi qu'au sexe féminin ($\chi^2 = 158$). Son vocabulaire se distingue par des mots tels que : équilibre ($\chi^2 = 47$), dessin ($\chi^2 = 35$), espoir ($\chi^2 = 35$), nécessaire ($\chi^2 = 33$), art ($\chi^2 = 32$), aujourd'hui ($\chi^2 = 32$), moyen ($\chi^2 = 27$), automutuer ($\chi^2 = 27$), sombre ($\chi^2 = 22$), lumière ($\chi^2 = 22$), valeur ($\chi^2 = 17$), positif ($\chi^2 = 17$) et motivation ($\chi^2 = 17$). Les UCE de cette classe reflètent une thématique artistique et symbolique. L'une des participantes évoque l'art comme un intérêt personnel, qui lui aurait permis de s'exprimer et de développer un sentiment d'appartenance à un groupe. Elle parle d'un musée qui expose un type d'art en particulier : « C'est un musée qui expose des œuvres d'art sombres,

donc Dark Art, surréalisme et des choses comme ça. [...] À chaque exposition, j'y vais » ; « C'est vraiment du surréalisme, l'art noir, justement. Il y a beaucoup de sculpture, ça dépend des expositions, beaucoup de peintures, de sculptures, de dessins. Il y a même une section où les enfants peuvent faire leurs petits trucs » ;

[L'art], c'est un sentiment d'appartenance et [...] c'est vraiment rendu un moyen d'expression que j'utilise pour justement contenir ma colère et tout, donc justement continuer à garder l'art dans mon cœur pour justement utiliser ça au lieu d'utiliser la violence verbale, la violence physique, lancer des objets, des conneries de même.

L'art est également utilisé pour représenter plus globalement des parties de son histoire de vie : « Aujourd'hui ça vient encore rejoindre certaines choses parce qu'il y a des œuvres plus hum... qui disent un peu l'espoir, mais en même temps un peu dark. » ;

[Le Dark Art], ça peut représenter un peu mon présent parce que.... et un peu mon passé. C'est comme les deux. Parce que c'est vraiment mon style d'art que moi-même je fais aujourd'hui. Parce que je fais du dark art et ... surtout en dessin et en peinture, donc quand même cool. Donc, c'est ça. Ça représente le passé parce qu'il y a des œuvres qui sont plus sombres, plus dépressives un peu qui fait que ça vient directement rejoindre des émotions qui te rappellent des souvenirs. Des fois, il y a des œuvres qui représentent la violence, des œuvres, admettons, des morts, des monstres, des choses comme ça. Monstre c'est une analogie avec, genre moi, mon père.

De plus, le discours narratif de cette classe reflète plus particulièrement la mise en sens de certaines expériences de vie. L'une des participantes parle du sens qu'elle donne à son vécu dans la rue, alors qu'elle était en fugue :

Mais en même temps, j'ai découvert plein de choses que je n'aurais pas nécessairement découvert, hum, des choses que je n'aurais pas nécessairement découvertes autrement. Vraiment c'était quoi la rue. Ça, ça me donne la motivation de ne pas y retourner et, justement, en voyant mon meilleur ami se faire arrêter devant moi, ça fait bang! Tu sais, une claque dans la face.

Cet extrait témoigne en effet de l'apprentissage qu'elle a fait de cet événement et de la façon dont elle l'intègre à son histoire de vie. Dans le même sens, une autre participante explique comment une décision prise dans le passé a influencé positivement le cours de sa vie :

Aujourd'hui, je suis tellement heureuse. Quand la madame m'a demandé, elle était en train d'écraser de la *peanut*, elle a dit à mon père : « T'en veux-tu », mon père était déjà bien saoul. Il a dit : « Ok, oui, oui ». Il l'a snifé. Après, elle me regarde et me dit : « Hey toi, t'en veux-tu hum, hey [...] en veux-tu ? ». « Hum, no way, je ne consomme pas de chimique ». Mon père a fait : « Awaïlle donc, essaie ». « Euh non, désolée je prends juste du pot ». Même mon père genre... t'sais, non. Pour moi, la drogue, c'est non. Aujourd'hui, je m'en suis tellement reconnaissante de ne pas avoir commencé ça, parce que je sais que je n'en serais pas sortie. [...] Aujourd'hui.... t'sais... je serais peut-être.... Admettons que je serais rentrée en Centre jeunesse quand même, je serais peut-être [en Centre de thérapie] ou d'autres trucs comme ça, parce que j'aurais développé des gros gros problèmes de dépendance.

À la lumière du vocabulaire et des UCE associés à cette classe, il est possible de constater un discours narratif plus illustratif (lié à l'art) et plus représentatif des liens qui relient les expériences de vie entre elles. Les participants expliquent en effet comment les événements leur ont permis d'être la personne qu'ils sont aujourd'hui.

6. Discussion

Le but de cette étude visait à mieux comprendre le contenu identitaire des jeunes placés jusqu'à majorité en vertu de la PJ, plus précisément à explorer les préoccupations, les croyances, les idées et les problèmes qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils tentent de se définir, et ce, à partir d'une conceptualisation narrative de l'identité (McLean et coll., 2016a). Les analyses lexicométriques ont permis de distinguer quatre classes d'énoncés significatifs qui représentent 81% de leur discours narratif. Les classes deux et trois sont particulièrement associées au discours des participants de sexe féminin ($\chi^2 = 158$ et $\chi^2 = 128$ respectivement), tandis que les classes un et quatre sont davantage associées au sexe masculin ($\chi^2 = 381$ et $\chi^2 = 81$ respectivement).

McLean et ses collaborateurs (2016b) accordent une importance non seulement à ce qu'il y ait exploration identitaire, mais également à *où* et dans quel *contexte* cette exploration a lieu. À la lumière de ces résultats, il est possible de constater que la réalité et les particularités des jeunes en PJ se reflètent dans leur discours narratif, et ce, de façon distincte chez les garçons et les filles, conformément à d'autres études (McLean et Breen, 2009 ; McLean et coll., 2016a). En effet, les types de discours associés aux participants de sexe féminin témoignent de l'importance des relations interpersonnelles et de la prépondérance de l'orientation vers le passé, tandis que le discours des garçons évoque davantage l'importance de leur projet professionnel et la centration sur le présent et le futur proche. En cohérence avec les objectifs de recherche, la présente discussion abordera d'abord le contenu identitaire évoqué dans le discours narratif des participants, puis la façon dont celui-ci se manifeste dans les différents cadres temporels. Enfin, certaines implications sur le plan clinique seront également discutées.

6.1 Les relations interpersonnelles et l'orientation vers le passé chez les filles

Le vocabulaire et les UCE de la classe trois reflètent des événements de vie liés aux relations entre les jeunes et les membres de leur famille biologique ou d'accueil. À ce propos, plusieurs études soutiennent que les relations interpersonnelles, particulièrement celles issues de la famille, sont au cœur du développement identitaire et des préoccupations des jeunes placés en milieux substituts (Marcotte et coll., 2018; McLean et coll., 2016a ; Noble-Carr et coll., 2014), et ce, particulièrement chez les filles (McLean et Breen, 2009; McLean et coll., 2016a). La présente étude suggère que, malgré les souvenirs de ruptures et d'abandons évoqués, leur histoire familiale est tout de même abordée comme un point de repère qui retrace leurs origines.

Il est alors possible de soulever la fragilité, l'inconsistance et la discontinuité de ce point d'ancrage, pouvant ainsi affecter leur développement identitaire (Havlicek, 2011; Schneider et Phares, 2005). À ce propos, Rodriguez-Tomé et Bariaud (1987), ainsi que Guichard et Huteau (1997), soulignent que le vécu inéluctable de séparation et de difficultés qui a nécessité l'intervention des services de PJ s'accompagne de réminiscences qui s'inscrivent dans la trame identitaire des jeunes. Toutefois, bien que ce contenu soit présent dans la narration de leur vie, les événements douloureux de leur histoire familiale sont abordés sans nécessairement expliciter des liens directs avec leur identité personnelle (McLean et Breen, 2009; Pasupathi et coll., 2007; Pasupathi et Mansour, 2006) ou avec les autres composantes de leur identité (comme leurs valeurs et les apprentissages qu'ils tirent de ces événements) (Galliher et coll., 2017). En se basant

sur les travaux d'Erikson (1950, 1963), de McAdams et McLean (2013) et de McLean et ses collaborateurs (2014b), cette absence de lien peut être interprétée comme une plus faible synthèse identitaire, puisque le sens donné aux événements ne permet pas d'expliquer en quoi ils ont forgé la personne qu'ils sont aujourd'hui.

Pour Galliher et ses collaborateurs (2017), l'action de donner un sens positif à un événement du passé et la mise en relation avec son identité personnelle dépend du pouvoir que la personne a exercé sur celui-ci. Plus précisément, si l'événement de vie résultait préalablement d'un choix de l'individu, il sera plus facile pour lui d'y accorder un sens et de l'intégrer à un récit cohérent. À titre d'exemple, l'une des participantes explique comment le fait d'avoir répondu « non » à son père face à son offre de consommer de la drogue a influencé positivement le cours de sa vie. Or, il est possible de supposer que les ruptures relationnelles et les difficultés familiales sont souvent des événements dans lesquels ces jeunes n'ont pu exercer leur pouvoir d'agir, et ce, même dans la décision du placement en milieu substitut (Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011; Mitchell et coll., 2015; Tourigny et coll., 2010).

Ces jeunes vulnérables font donc face à un défi particulier lorsqu'il s'agit de donner une signification à leurs expériences de vie (souvent souffrantes et non choisies) et de les intégrer à une histoire de vie cohérente (Galliher et coll., 2017; McKinney, 2014). Ce défi est d'autant plus notable lors de la transition à la vie adulte, puisque c'est à ce moment que les repères du passé, particulièrement ceux de la famille (Fivush, Bohanek et Duke, 2008; McLean et coll., 2016b), sont revisités pour leur accorder un

sens identitaire (Erikson 1950, 1963). Plus précisément, cette investigation se fait davantage lors du départ du milieu familial, souvent associé à cette transition dans les sociétés occidentales (Arnett, 2000; Goldscheider, Goldscheider, Clair, et Hodges, 1999). Pour les jeunes placés en milieu substitut, le départ du milieu familial s'est fait prématurément et possiblement de façon involontaire, tout comme leur passage à la vie adulte. Les résultats des analyses permettent donc non seulement de mettre en évidence cette difficulté à donner sens aux souvenirs familiaux, mais aussi d'appuyer l'incongruité entre, d'une part, où ils en sont dans la construction de leur identité narrative avant l'émancipation des services et, d'autre part, les exigences d'un basculement précoce vers la vie adulte.

En outre, il est intéressant de constater que les personnes significatives et les expériences positives de soutien semblent prendre une place particulièrement saillante dans le discours des participantes. En cohérence avec l'étude de Schofield et ses collaborateurs (2017), les résultats permettent de mettre en lumière un facteur de protection important dans le développement identitaire de ces jeunes : le sentiment d'appartenance. En effet, le type de discours évoquant l'investissement des adolescentes auprès d'un milieu d'accueil significatif ou auprès d'un groupe de personnes (comme celui du musée d'art pour la participante friande du *Dark Art*) semble avoir façonné positivement la narration de leur vie et leur perception de soi.

6.2 Les défis, les actions et le projet professionnel pour les garçons

En cohérence avec McLean et Breen (2009), le vécu rapporté par les participants de sexe masculin de notre échantillon reflète un discours centré sur leurs actions personnelles et l'acquisition de leur indépendance. Pour certains, c'est la lutte contre les rechutes de consommation de substances psychoactives et la poursuite des études, tandis que pour d'autres, c'est la recherche de défis et de liberté.

En analysant ces résultats à la lumière de la conception de l'identité d'Erikson (1950, 1963) et de Marcia (1966), les classes associées aux participants de sexe masculin offrent deux types de discours distincts. La classe quatre renvoie à l'exploration des nouvelles opportunités qu'offre l'environnement pour développer son identité. En effet, l'idée de *repartir à zéro* lors de la sortie des Centres jeunesse est évoquée comme une occasion de *revenir aux sources* et d'avoir un *nouveau départ*, témoignant ainsi, comme pour les filles qui discutent de leur famille, du besoin de revisiter ses repères du passé pour mieux s'orienter vers le futur (Erikson 1950, 1963; Taber et Blankemeyer, 2015). À ce propos, l'étude de Berzin et ses collaborateurs (2014) souligne que l'émancipation des services jeunesse pour les personnes placées en milieux substituts peut symboliser la ligne qui marque la fin de l'adolescence et le début de sa vie d'adulte. Pourtant, le discours de la classe quatre évoque une période de transition, voire une période de pause, entre l'émancipation et l'acquisition du rôle d'adulte. Cette période transitoire permet de jouir d'une certaine liberté et de *vivre un peu*, comme le souligne l'un des participants disant qu'il veut attendre avant de s'engager dans un projet de vie à long

terme, ce qui correspond à l'exploration identitaire, à l'instabilité et à la centration sur soi attendues lors de la transition à la vie adulte (Arnett, 2004).

Pour Schofield et ses collaborateurs (2017), l'identité narrative des jeunes en PJ et placés en milieux substituts est influencée par le sentiment de contrôle sur leur vie. Il est alors possible de constater que le type de discours de la classe quatre reflète particulièrement l'implication de ce sentiment. Si l'émancipation des services est considérée comme une opportunité de *repartir à neuf*, il est pertinent de soulever un lien avec le contexte de la PJ qui est souvent contraignant dans la prise de décision par l'utilisateur lui-même, dans son meilleur intérêt (Goyette et coll., 2011; Mitchell et coll., 2015). En effet, les résultats suggèrent que la fin du contexte PJ peut être perçue comme une occasion de reprendre les rênes de sa trajectoire de vie et d'entreprendre des choix différents.

En ce qui concerne la classe un, le discours représentatif évoque des épisodes de consommation antérieurs, ainsi que l'intention d'agir sur leurs habitudes de consommation actuelles. Ils cherchent à éviter de reproduire des événements perçus comme étant négatifs en contrôlant le type de substance, la fréquence de consommation et les quantités. Dans une étude réalisée par McLean et ses collaborateurs (2016b), la consommation est également identifiée comme un contenu identitaire significatif. En théorie, dans ce modèle, les épisodes de consommation de substances sont abordés comme un élément existentiel, c'est-à-dire que les épisodes en question tendent à refléter des histoires de surdoses ou de questionnement sur la vie ou la mort. Cependant, les

résultats des analyses lexicométriques mettent plutôt en lumière des habitudes de consommation qui constituent en soi un contenu identitaire. En se basant sur les concepts de contenu identitaire et d'identité narrative (Galliher et coll., 2017; McAdams, 1996; McLean et coll., 2016b), les préoccupations récurrentes relatives aux conséquences négatives de la consommation sur leurs sphères de vie et leurs comportements occupent en effet une place significative dans la narration de leur vie (en tant qu'expériences quotidiennes) et donc dans la définition de leur identité.

De plus, le discours rapporté établit un lien explicite entre l'arrêt des substances *chimiques*, qui représente des souvenirs plus négatifs, et l'implication dans un parcours académique et professionnel, qui représente une perception de soi plus positive dans l'avenir. Contrairement au type de narration de la classe quatre, les énoncés évoquent un contenu identitaire lié au domaine occupationnel au sein duquel l'individu s'est *engagé* (Marcia, 1966), favorisant ainsi l'élaboration d'un projet de vie (Boutinet, 2007; Lipiansky, 1992; Stolarski et coll., 2015).

6.3 Les perspectives temporelles

Si les souvenirs qui intègrent l'identité (*selfdefining memories*) se définissent généralement par les préoccupations récurrentes de l'histoire de vie d'une personne (Berzin et coll., 2014), c'est alors sans surprise que le discours des jeunes en PJ met en évidence un contenu identitaire centré sur leur histoire familiale et leurs difficultés personnelles (p. ex. : consommation). Il est toutefois intéressant de constater une

prépondérance à l'orientation vers le passé, particulièrement chez les participants de sexe féminin, qui s'exprime notamment par une recherche de ses repères ou encore une fuite de ceux-ci. À la lumière des résultats obtenus par Holman et Silver (1998), ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les individus ayant vécu des formes de trauma (dont les abus intrafamiliaux) sont plus enclins que d'autres à avoir une orientation vers le passé, à vivre de la détresse et à faire l'expérience de ruminations. Selon eux, les événements traumatiques peuvent provoquer une désintégration temporelle (altération des perceptions temporelles, confusion, impression que le temps s'est arrêté) et peuvent contribuer à réduire la capacité des individus à se projeter dans le futur et à intégrer l'événement dans une trame temporelle cohérente. Il semble alors que la difficulté à donner sens à son passé entrave la route vers une projection positive de soi et l'élaboration de projets de vie (Lipiansky, 1992), éléments qui s'avèrent portant cruciaux pour l'adaptation psychosociale lors de la transition à la vie adulte (Boutinet, 2007; Schwartz, Côté et Arnett, 2005; Schwartz et coll., 2015).

Du côté des participants de sexe masculin, ils évoquent généralement des préoccupations présentes et futures. Leur narration semble dégager une disposition à établir des liens entre leurs actions antérieures et leurs projets de vie futurs, qui leur permet d'influencer et de donner sens à leurs choix actuels (Lipiansky, 1992). En effet, leur discours se démarque en référant davantage à ce qu'ils *font* ou ce qu'ils souhaiteraient *faire*, particulièrement en lien avec leurs études ou leur projet professionnel. En exprimant de tels propos, leur discours reflète en quelque sorte une orientation temporelle plus inclusive de leur futur ainsi que l'autodéterminisme (*agency*)

de leur identité, qui est d'ailleurs associé au bien-être psychologique (Berzin et coll., 2014). Toutefois, le discours de la classe quatre correspond davantage à une orientation vers le présent et la recherche de sensations fortes à court terme, ce qui est associé à une faible considération pour les conséquences futures et l'adoption de conduites à risque (Taber et Blankemeyer, 2015; Zimbardo et Boyd, 1999).

6.4 Implications cliniques

En considérant la problématique et le contexte particulier de la transition à la vie adulte des jeunes en protection de la jeunesse, l'attention portée au développement identitaire s'avère tout à fait pertinente, voire cruciale, pour favoriser l'adaptation psychosociale (Lee et Berrick, 2012). Les résultats de cette étude s'avèrent en cohérence avec les facteurs de protection déjà soulevés dans la littérature, notamment la présence d'un réseau de soutien (Robert et coll., 2012), le sentiment d'appartenance à un groupe, le sentiment de contrôle sur sa vie et l'expérience de relations sociales positives (Schofield et coll., 2017). L'apport du devis de recherche de ce mémoire permet de constater que ces éléments constituent non seulement des facteurs de protection à la transition à la vie adulte, mais ils peuvent également intégrer le discours narratif de ces jeunes en tant que contenu identitaire, de manière à façonner positivement la construction de leur histoire de vie. En effet, malgré les souvenirs douloureux de ruptures, d'abandons ou d'expériences de consommation de substances psychoactives, le développement d'un sentiment d'appartenance, l'implication dans un projet de vie ainsi

que la recherche de contrôle sur sa vie sont des éléments qui, pour les participants de notre échantillon, semblent avoir influencé positivement la perception de leur présent ou de leur avenir et, par le fait même, leur identité narrative.

Ce constat appuie l'importance d'opter pour une approche holistique, qui inclut la notion d'identité, dans l'élaboration des programmes d'accompagnement lors de la transition à vie adulte (Stein, 2006; Woodgate et coll., 2017). L'exploration identitaire précipitée par le contexte abrupt de la transition en PJ (Hiles et coll., 2014; Matthews et Skyes, 2012; Stein, 2008) ainsi que l'adversité vécue par ces jeunes (Robert et coll., 2012; Schwartz et coll., 2013, 2016) les placent face à un défi de taille lorsqu'ils en viennent à donner sens aux souvenirs douloureux du passé et à s'orienter vers le futur. Ainsi, ces jeunes pourraient bénéficier d'interventions qui favorisent leur développement identitaire, notamment en stimulant l'apparition des facteurs de protection identifiés précédemment. Gaskell (2010) et McMurray, Connolly, Preston-Shoot et Wigley (2011) mettent d'ailleurs l'accent sur une approche thérapeutique centrée sur la relation de confiance entre l'aidant et l'aidé ainsi que l'implication du jeune dans les décisions qui les concerne afin de soutenir le développement d'une identité positive et d'un sentiment d'appartenance.

De plus, ce mémoire abonde dans le même sens sur l'importance de s'intéresser aussi au contenu identitaire, plutôt qu'exclusivement aux processus, puisqu'il permet d'explorer ce qui semble important pour les individus dans la définition de la personne qu'ils sont. Pour les jeunes en PJ placés en milieux substituts qui s'apprêtent à transiter

vers la vie adulte, nous encourageons l'investigation de ces contenus identitaires, tant sur le plan scientifique que clinique, afin de mieux les accompagner dans la découverte de soi. Stein (2008) soutient d'ailleurs que l'une des contraintes majeures au développement identitaire est la difficulté des intervenants à soutenir les jeunes dans la compréhension de leur passé. À ce propos, la psychoéducation accorde une importance particulière à l'accompagnement dans un contexte de *vécu partagé*, qui s'intègre à l'opération professionnelle de l'*utilisation*. Ce type de pratique, qui distingue particulièrement la psychoéducation des autres disciplines, se définit par l'action de favoriser la prise de conscience de certains éléments dans un contexte de vécu commun entre le professionnel et l'utilisateur (Caouette et Pronovost, 2013). Cette action a comme objectif de généraliser des apprentissages à différentes situations qui impliquent les ressources internes et externes de l'individu :

L'utilisation, même si elle est reliée à un événement particulier, permet de déborder du cadre de cette expérience pour amener la personne à faire des liens avec des objectifs qu'elle poursuit, les moyens qu'elle prend pour y arriver, les conséquences engendrées ainsi qu'avec les capacités et les vulnérabilités qui se révèlent. (Caouette et Pronovost, 2013, page web)

En ce sens, si les récits narratifs sont influencés par les réactions et le discours d'autrui (Fivush et coll., 2006; Nelson et Fivush, 2004), le *vécu partagé* constitue un contexte privilégié pour l'accompagnement des jeunes dans l'attribution d'un sens à leurs événements de vie et favorise ainsi la cohérence entre les expériences passées, actuelles et anticipées.

6.5 Les limites de l'étude

Cette étude présente certaines limites sur les plans de l'échantillonnage et méthodologique. Tout d'abord, les participants sont majoritairement de sexe féminin (61%) et la rétention de ceux-ci dans le processus de collecte de données a été particulièrement difficile, puisque plusieurs d'entre eux ont cessé les ateliers en cours de route. Les discours narratifs des jeunes présentent alors une disparité entre les participants en matière de longueur, de nombre de sujets abordés et de représentativité des sexes. Toutefois, le devis de recherche étant qualitatif, l'objectif n'était pas d'obtenir un portrait représentatif et généralisable du contenu rapporté, mais plutôt de mieux comprendre le phénomène étudié, atténuant ainsi l'impact de ces limites relatives à l'échantillonnage.

En ce qui a trait à la méthode d'analyse, la lexicométrie d'Alceste ne permet pas de saisir l'ensemble du sens des mots dans le discours des participants, comme une analyse thématique pourrait le faire, puisqu'elle se limite à identifier des mots qui apparaissent fréquemment en co-occurrence. Par exemple, elle ne tient pas compte des formules à la négative et du temps de verbe, information qui pourrait enrichir l'analyse des données. De plus, de par sa classification, elle ne permet pas d'extraire tous les thèmes évoqués dans le discours narratif des participants, ne donnant pas accès à tous les contenus identitaires et les cadres temporels abordés lors des entrevues de groupe. Toutefois, le but de cette étude ne visait pas à obtenir un portrait exhaustif du contenu

identitaire des jeunes en PJ placés en milieux substituts, mais plutôt à comprendre comment ces contenus s'articulent au travers des cadres temporels. Les quatre différents types de discours de l'analyse Alceste ont pu répondre de façon pertinente aux objectifs de recherche et offrir une organisation des données textuelles indépendante de la subjectivité du chercheur. De plus, le niveau élevé de pertinence des résultats d'analyse (81%) permet de s'assurer de leur validité.

7. Conclusion

Ce mémoire présente une synthèse des défis auxquels les jeunes placés en milieux substituts en vertu de la PJ doivent affronter lors de leur sortie des services. Ces jeunes vivent une réalité bien particulière en cumulant, dès leur jeune âge, plusieurs facteurs de risque personnels et environnementaux qui entraînent des difficultés d'adaptation importante lors de l'émergence à la vie adulte (Harwick et coll., 2017; Osgood et coll., 2010; Osgood et coll., 2005; Schwartz et coll., 2014; Xie et coll., 2014; Zlotnick et coll., 2012). Au moment de la transition qui a lieu à l'atteinte de leur majorité, ils doivent assumer pleinement leur rôle et leurs responsabilités d'adulte de façon plus précoce, dans des conditions plus adverses et avec moins de soutien que leurs pairs (Geenen et Powers, 2007; Robert et coll., 2012). L'adaptation psychosociale de ces jeunes placés en milieux substituts jusqu'à majorité est donc un défi plus grand que pour la population générale, incluant les autres jeunes en difficulté qui ne font pas l'objet d'un placement (Robert et coll., 2012). Cette population est donc particulièrement vulnérable et nécessite un soutien adapté à sa réalité et ses besoins.

À la lumière de ce document, il est possible de constater que le développement identitaire de ces jeunes est influencé par le contexte de PJ (Berzin et coll., 2014; Lee et Berrick, 2012) et les différentes problématiques vécues (Schwartz et coll., 2015). Leur histoire étant parsemée de diverses difficultés d'adaptation, de traumatismes et de ruptures relationnelles, il peut s'avérer ardu de donner un sens à sa vie, d'avoir une perception de soi valorisante, de construire une identité cohérente et ainsi d'être en mesure de se projeter dans un avenir épanoui (Bosch et coll., 2012; Lipiansky, 1992; Taber et Blankemeyer, 2015; Waters et Fivush, 2015).

En considérant le développement identitaire, l'accompagnement de ces jeunes dans leur transition à la vie adulte ne peut se limiter au développement de l'autonomie fonctionnelle. Les résultats de ce mémoire suggèrent que la réalité et les défis spécifiques des jeunes en PJ se reflètent, sans surprise, dans la narration de leur histoire de vie. Plus précisément, il est constaté que les souvenirs douloureux évoqués peuvent être difficiles à intégrer à leur histoire de vie et risquent d'entraver la projection de soi vers le futur (Holman et Silver, 1998). Ce constat accentue l'écart entre ces jeunes vulnérables et la population générale, justifiant ainsi une attention particulière dans la prestation de services pour cette clientèle cible. L'expérience de relations sociales positives et significatives, le développement d'un sentiment d'appartenance ainsi que le sentiment d'avoir un pouvoir d'agir sur sa vie sont des éléments clés permettant de façonner positivement l'identité narrative de ces jeunes et, conséquemment, de faciliter l'orientation des actions et des pensées vers l'élaboration d'un projet de vie pertinent. En ce sens, nous estimons que la considération des perceptions de l'utilisateur et la normalisation des services est à favoriser afin de permettre à ces jeunes de diminuer les stigmas associés à la PJ (Ferguson, 2018) et de s'investir dans des groupes ou des milieux substituts dans lesquels ils vont pouvoir trouver leur place et se sentir *chez-eux*, comme le souligne Schofield et ses collaborateurs (2017) dans leur étude.

Pour les recherches futures, nous estimons qu'il est important d'explorer les facteurs qui favorisent l'apparition ou le maintien des facteurs de protection sur l'identité. Par exemple, il serait intéressant de comprendre les éléments clés qui permettent aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance (se sentir chez soi)

dans leurs milieux substitués et ce qui favorise l'établissement de relations sociales positives et significatives en contexte PJ.

Références

- Adams, K., Burns, C., Liebrecht, A., Ryschka, J., Thorpe, S. et Browne, J. (2012). Use of participatory research and photo-voice to support urban Aboriginal healthy eating. *Health & social care in the community*, 20(5), 497-505.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23-29. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9157-z>
- Association des Centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2015). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2015*. Québec, Canada: Repéré à http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/dpj/bilan_dpj_2015.pdf
- Azmitia, M., Syed, M. et Radmacher, K. (2013). Finding your niche: Identity and emotional support in emerging adults' adjustment to the transition to college. *Journal of Research on Adolescence*, 23(4), 744-761. <https://onlinelibrary-wiley-com.biblioproxy.uqtr.ca/doi/full/10.1111/jora.12037>
- Bae, H., Solomon, P. L., Gelles, R. J. et White. (2010). Effect of child protective services system factors on child maltreatment rereporting. *Child Welfare*, 89(3), 33-35.
- Barn, R. (2010). Care leavers and social capital : Understanding and negotiating racial and ethnic identity. *Ethnic and Racial Studies*, 33(5), 832-850.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P. et Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 81-104.
- Berzin, S. C., Singer, E. et Hokanson, K. (2014). Emerging versus emancipating: The transition to adulthood for youth in foster care. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 616-638. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558414528977>
- Bosch, L. A., Segrin, C. et Curran, M. A. (2012). Identity style during the transition to adulthood: The role of family communication patterns, perceived support, and affect. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12(4), 275-295. <http://dx.doi.org/10.1080/15283488.2012.716379>
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : Entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. = The contradictory space of project conducts: Between the youth's orientation project and the adult's atypical path. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1259>

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. S. et Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*: Harvard University Press.
- Bruskas, D. (2008). Children in foster care: A vulnerable population at risk. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(2), 70-77. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00134.x>
- Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur / Utilization : A competence of the psychoeducator. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 281-297
- Cohler, B. J. et Hammack, P. L. (2007). The psychological world of the gay teenager: Social change, narrative, and "normality". *Journal of youth and adolescence*, 36(1), 47-59.
- Courtney, M. E. et Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209-219. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Courtney, M. E., Hook, J. L. et Lee, J. S. (2012). Distinct subgroups of former foster youth during young adulthood: Implications for policy and practice. *Child Care in Practice*, 18(4), 409-418. <http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2012.718196>
- Crocetti, E. et Meeus, W. (2015). The identity statuses: Strengths of a person-centered approach. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development*. (pp. 97–114). New York, NY: Oxford University Press. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-49097-007&site=ehost-live>
- Cushing, G., Samuels, G. M. et Kerman, B. (2014). Profiles of relational permanence at 22: Variability in parental supports and outcomes among young adults with foster care histories. *Children and Youth Services Review*, 39, 73-83.
- Daining, C. et DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1158–1178.
- Dixon, J. (2008). Young people leaving care : Health, well-being and outcomes. *Child and Family Social Work*, 13, 207–217.
- Erikson, E. H. (1950/1963). *Childhood and society*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford, England: Norton & Co.

- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: Lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis.
- Ferguson, L. (2018). 'Could an increased focus on identity development in the provision of children's services help shape positive outcomes for care leavers?' A literature review. *Child Care in Practice*, 24(1), 76–91. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/13575279.2016.1199536>
- Fivush, R., Bohanek, J. G. et Duke, M. (2008). The intergenerational self: Subjective perspective and family history. Dans F. Sani (Éd.), *Individual and collective self-continuity* (pp. 131–144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fivush, R., Hayden, C.A. et Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568–1588.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Foster, L. J. J., Beadnell, B. et Pecora, P. J. (2015). Intergenerational pathways leading to foster care placement of foster care alumni's children. *Child & Family Social Work*, 20(1), 72–82. <http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12057>
- Gallagher, R. V., McLean, K. C. et Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental Psychology*, 53(11), 2011–2022. doi:10.1037/dev0000299
- Gaskell, C. (2010). “If the social worker had called at least it would show they cared”. Young care leaver's perspectives on the importance of care. *Children & Society*, 24(2), 136–147.
- Geenen, S. et Powers, L. E. (2007). 'Tomorrow is another problem': The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(8), 1085–1101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.04.008>
- Geenen, S., Powers, L. E., Phillips, L. A., Nelson, M., McKenna, J., Winges-Yanez, N., ... Swank, P. (2015). Better futures: A randomized field test of a model for supporting young people in foster care with mental health challenges to participate in higher education. *Journal of Behavioral Health Services and Research*, 42(2), 150–171.
- Goldscheider, F., Goldscheider, C., Clair, P. T. et Hodges, J. (1999). Changes in returning home in the United States, 1925–1985. *Social Forces*, 78, 695–721. doi:10.1093/sf/78.2.695

- Goyette, M., Pontbriand, A. et Bellot, C. I. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : concepts, figures et pratiques*. Québec [Que.]: Les Presses de l'Université du Québec.
- Guest, Y. (2012). Reflections on resilience : A psycho-social exploration of the lifelong impact of having been in care during childhood. *Journal of Social Work Practice*, 26(1), 109–124.
- Guichard, J. et Huteau, M. (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. Dans H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson et F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 207-234). Paris : Presses Universitaires de France.
- Habermas, T. et Bluck, S. (2000). Getting a life: The development of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
- Hammack, P. L., Thompson, E. M. et Pilecki, A. (2009). Configurations of identity among sexual minority youth : Context, desire, and narrative. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 867–883. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9342-3>
- Harden, B. J. (2004). Safety and stability for foster children: A developmental perspective. *The Future of Children*, 14(1), 31-47. <http://dx.doi.org/10.2307/1602753>
- Harwick, R. M., Lindstrom, L. et Unruh, D. (2017). In their own words : Overcoming barriers during the transition to adulthood for youth with disabilities who experienced foster care. *Children and youth services reviews*, 73, 338-346.
- Havlicek, J. (2011). Lives in motion: A review of former foster youth in the context of their experiences in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1090-1100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.02.007>
- Hiles, D., Moss, D., Wright, J., Thorne, L., Wright, J. et Dallos, R. (2014). "So What am I?" - Multiple perspectives on young people's experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, 41, 1–15.
- Holman, E. A. et Silver, R. C. (1998). Getting " stuck" in the past: temporal orientation and coping with trauma. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1146.
- Hopkins, P. (2010). *Young people, place and identity*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2016). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2016*. Québec, Canada: Repéré à http://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/ServicesSociaux/Bilan_DPJ/INESSS_Bilan_DPJ_Mauvais_traitements_psycho_2016.pdf
- Jones, L. P. (2010). The educational experiences of former foster youth three years after discharge. *Child Welfare*, 89(6), 7-22.

- Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., Guarino, A. et Baumgartner, E. (2013). Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 482-487.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lawler, S. (2014). *Identity - Sociological perspectives* (2^e éd.). Cambridge: Polity Press.
- Lee, C. et Berrick, J. D. (2014). Experiences of youth who transition to adulthood out of care: Developing a theoretical framework. *Children And Youth Services Review*, 4678-84. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.08.005
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. et Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 605-618.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. et Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of adolescence*, 29(3), 361-378.
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I. et Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 238-247. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025409350957>
- Matthews, S. et Sykes, S. (2012). Exploring health priorities for young people leaving care. *Child Care in Practice*, 18(4), 393-407.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <http://dx.doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcotte, J., Villatte, A., Vrakas, G. et Laliberté, A. (2018). L'identité narrative de jeunes dits «vulnérables» s'apprêtant à transiter vers l'âge adulte au Québec. *Psychologie Française*.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0704_1
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. *Handbook of personality: Theory and research*, 3, 242-262.

- McAdams, D. P. (2011). Life narratives. Dans K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith et T. C. Antonucci (Éds.), *Handbook of life-span development*. (pp. 589-610). New York, NY US: Springer Publishing Co.
- McAdams, D. P. et McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McKinney, J. (2014). Speaking of self: 'Winners' and 'losers' in therapeutic foster care. *Children And Youth Services Review*, 3984-90. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.02.002
- McLean, K. C. et Breen, A. V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45(3), 702-710. doi:10.1037/a0015207
- McLean, K. C., Syed, M. et Shucard, H. (2016a). Bringing identity content to the fore: Links to identity development processes. *Emerging Adulthood*, 4(5), 356-364. <http://dx.doi.org/10.1177/2167696815626820>
- McLean, K. C., Syed, M., Yoder, A. et Greenhoot, A. F. (2016b). The role of domain content in understanding identity development processes. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 60-75. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12169>
- McMurray, I., Connolly, H., Preston-Shoot, M. et Wigley, V. (2011). Shards of the old looking glass : Restoring the significance of identity in promoting positive outcomes for looked-after children. *Child and Family Social Work*, 16(2), 210-218.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75-94. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Mitchell, M., Jones, T. et Renema, S. (2015). Will I make it on my own? Voices and visions of 17-year-old youth in transition. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 32(3), 291-300.
- Morsanyi, K. et Fogarasi, E. (2014). Thinking about the past, present and future in adolescents growing up in Children's Homes. *Journal of adolescence*, 37(7), 1043-1056.
- Moses, T. (2010). Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science & Medicine*, 70(7), 985-993.
- Moss, M. (2009). Broken circles to a different identity: An exploration of identity for children in out-of-home care in Queensland, Australia. *Child & Family Social Work*, 14(3), 311-321. doi:10.1111/j.1365-2206.2008.00598.x

- Munro, E., Lushey, C., Ward, H. et National Care Advisory Service. (2011). *Evaluation of the Right2BCared4 pilots: Final report*. London: Department of Education.
- Murray, J., Farrington, D. P. et Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration : A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 175–210.
- Nelson, K. et Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486–511
- Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M. et Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in the lives of vulnerable young people. *Children and Youth Services Review*, 47(Part 3), 389-396.
- Osgood, D. W., Foster, E. M. et Courtney, M. E. (2010). Vulnerable populations and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 209-229. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0047>
- Osgood, D.W., Foster, E. M., Flanagan, C. et Ruth, G. R. (2005). Introduction: Why focus on the transition to adulthood for vulnerable populations? Dans D.W. Osgood, E.M. Foster, C. Flanagan et G. R. Ruth (Éds.), *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations* (pp. 1–26). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Oyserman, D. et Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001–1043. Retrieved from <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com.biblioproxy.uqtr.ca/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2010-19031-006&site=ehost-live>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff : Armand Colin.
- Pasupathi, M. et Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, 42, 798–808.
- Pasupathi, M., Mansour, E. et Brubaker, J. (2007). Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, 50, 85–110.
- Pasupathi, M. et Weeks, T. L. (2011). Integrating self and experience in narrative as a route to adolescent identity construction. *New directions for child and adolescent development*, 2011(131), 31-43. <https://onlinelibrary-wiley-com.biblioproxy.uqtr.ca/doi/abs/10.1002/cd.287>

- Pecora, P., Jensen, P., Romanelli, L., Jackson, L. et Ortiz, A. (2009). Mental Health services for children placed in foster care: An overview of current challenges. *Child Welfare*, 88, 1-526.
- Publications Québec. (2018, 12 juillet). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-34.1>
- Rania, N., Migliorini, L., Rebora, S. et Cardinali, P. (2015). Photovoice and Interpretation of Pictures in a Group Discussion: A Community Psychology Approach. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 382-396. doi: 10.1080/14780887.2015.1019597
- Rappaport, J. (2011). Searching for OZ: Empowerment, crossing boundaries, and telling our story. Dans M. S. Aber, K. I. Maton et E. Seidman (Dir.), *Empowering settings and voices for social change*. (pp. 232-237). New York, NY US: Oxford University Press.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26(1), 24-54.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73. Repéré à <https://search-proquest-com.biblioproxy.uqtr.ca/docview/1301475387?accountid=14725>
- Robert, M., Jetté, J., Pauzé, R. et Séguin, M. (2012). La transition vers l'âge adulte de jeunes pris en charge par des centres jeunesse du Québec. = Youth transition from foster care to adulthood. *Revue Québécoise de Psychologie*, 33(1), 231-251.
- Rodriguez-Tomé, H. et Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rose, D. et Bond, M. (2008). Identity, stress and substance abuse among young adults. *Journal Of Substance Use*, 13(4), 268-282.
- Roy, K. M. et McAdams, D. P. (2006). Second Chances as Transformative Stories in Human Development: An Introduction. *Research in Human Development*, 3(2-3), 77-80. http://dx.doi.org/10.1207/s15427617rhd0302&3_1
- Schachter, E. P. (2004). Identity configurations : A new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of Personality*, 72, 167-200. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00260.x>
- Schofield, G., Larsson, B. et Ward, E. (2017). Risk, resilience and identity construction in the life narratives of young people leaving residential care. *Child & Family Social Work*, 22(2), 782-791. doi:10.1111/cfs.12295

- Schneider, K. M. et Phares, V. (2005). Coping with parental loss because of termination of parental rights. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 84(6), 819-842.
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., ... et Whitbourne, S. K. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 839-859. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-010-9606-6>
- Schwartz, S. J., Côté, J. E. et Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X05275965>
- Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Zamboanga, B. L., Meca, A., Waterman, A. S., Picariello, S., . . . Forthun, L. F. (2015). Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 39-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.10.001>
- Schwartz, S. J. et Pantin, H. (2006). Identity Development in Adolescence and Emerging Adulthood: The Interface of Self, Context, and Culture. In A. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*, Vol. 45. (pp. 1-40). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-22389-001&site=ehost-live>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A. et Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113. <http://dx.doi.org/10.1177/2167696813479781>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A. et Ritchie, R. (2016). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. Dans J. J. Arnett et J. J. Arnett (Éds.), *The Oxford handbook of emerging adulthood*. (pp. 401-420). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Sfard, A. et Prusak, A. (2004). *Telling identities: In search of the missing link between culture and learning*. Communication présentée au meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Shirai, T., Nakamura, T. et Katsuma, K. (2016). Identity development in relation to time beliefs in emerging adulthood: A long-term longitudinal study. *Identity: An International Journal Of Theory And Research*, 16(1), 45-58. doi:10.1080/15283488.2015.1121817

- Singer, J. A., Blagov, P., Berry, M. et Oost, K. M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal Of Personality*, 81(6), 569-582. doi:10.1111/jopy.12005
- Smyte, A. T., Zeanah, C. H., Gleason, M. M., Drury, S. S. et Fox, N. A. (2012). A randomized controlled trial comparing foster care and institutional care for children with signs of reactive attachment disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 169(5), 508-514.
- Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11, 273-279.
- Stein, M. (2008). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice*, 14(1), 35-44.
- Stolarski, M., Fieulaine, N. et van Beek, W. (2015). *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-07368-2
- Sumner, R., Burrow, A. L. et Hill, P. L. (2015). Identity and purpose as predictors of subjective well-being in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 3(1), 46-54. doi:10.1177/2167696814532796
- Syed, M. (2010). Developing an integrated self: Academic and ethnic identities among ethnically diverse college students. *Developmental Psychology*, 46, 1590-1604. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020738>
- Syed, M. et McLean, K. C. (2015). The Future of Identity Development Research: Reflections, Tensions, and Challenges. Dans K. C. McLean et M. Syed (Éds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 562-574). New York, NY: Oxford University Press.
- Taber, B. J. et Blankemeyer, M. S. (2015). Time perspective and vocational identity statuses of emerging adults. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 113-125. <http://dx.doi.org/10.1002/cdq.12008>
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle. *L'année psychologique*, 104(1), 101-125.
- Thompson, G. C. (2017). A phenomenological study: Foster care youth aging out of the system. *Dissertation Abstracts International Section A*, 78.
- Tourigny, M., Poirier, M.-A., Dion, J. et Boisvert, I. (2010). Recommandation de placement de l'enfant dans le contexte de protection de la jeunesse : Facteurs associés. *Revue de la psychoéducation*, 39(2), 165-187.
- Vrakas, G. et Laliberté, A. (2011). *Gaining Understanding of Wellbeing and Empowerment: listening to the voices of Aboriginal Youth: SSHRC*.

- Ward, H. (2011). Continuities and discontinuities : Issues concerning the establishment of a persistent sense of self amongst care leavers. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2512–2518.
- Waters, T. E. A. et Fivush, R. (2015). Relations between narrative coherence, identity, and psychological well-being in emerging adulthood. *Journal of Personality*, 83(4), 441-451. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12120>
- White, C. R., Gallegos, A. H., O'Brien, K., Weisberg, S. et Pecora, P. J. (2011). The relationship between homelessness and mental health among alumni of foster care : Results from the Casey Young Adult Survey. *Journal of Public Child Welfare*, 5(4), 369.
- Woodgate, R. L., Morakinyo, O. et Martin, K. M. (2017). Interventions for youth aging out of care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 82, 280–300. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1016/j.childyouth.2017.09.031>
- Xie, R., Sen, B. et Foster, E. M. (2014). Vulnerable Youth and Transitions to Adulthood. *New directions for adult & continuing education*, 143, 29-38. doi:10.1002/ace.20102
- Zimbardo, P. G. et Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective : A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. et Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster.
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A. J. et Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727
- Zimmerman, M. A., Stewart, S. E., Morrel-Samuels, S., Franzen, S. et Reischl, T. M. (2011). Youth empowerment solutions for peaceful communities: Combining theory and practice in a community-level violence prevention curriculum. *Health Promotion Practice*, 12(3), 425-439. doi:10.1177/1524839909357316
- Zlotnick, C., Tam, T. W. et Soman, L. A. (2012). Life course outcomes on mental and physical health : The impact of foster care on adulthood. *American Journal of Public Health*, 102(3), 534-540.